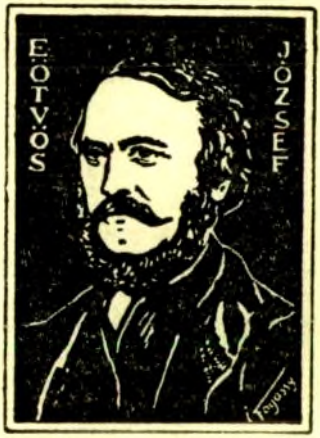
NEVELÉSÜGYI SZEMLE



II. évfolyam. 1938. nov.—dec. 9.—10. szám

A MAGYAR NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.
Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Tartalomjegyzék a borítólap hátsó belső oldalán.

A személyiség fogalmának és rokon fogalmaktól való kellő elkülönítésének elméleti és gyakorlati neveléstani jelentősége.[1]

I. Elméleti bevezetés.

1. E tanulmány címe azt követeli meg, hogy a lelki „*személyiség*“ fogalmának — mert az alábbiakban csak a *lelki* személyiségről lesz szó — világos és egyértelmű jelentését adjuk. E tárgyban röviden a következőket mondhatjuk:

A „*lelki személyiség*“ fogalma a *legáltalánosabb, leggazdagabb* és úgy is mondhatjuk: *legjelzőtlenebb* foglalata az egyén *összes* lelki, pszichés jegyeinek. Jelenti a lelki élet *legnagyobb* szerkezeti (struktúrális) egészét és egységét, ezért *egyéb*, különös (speciálisabb) lelki szerkezetek fogalmai (mint a *temperamentum* vagy a *jellem* fogalma, csakúgy mint az egyéni pszichomotorikus struktúra, az „eszméleti“[2]) struktúrák, az értelmi szerkezet[3]), az érzelmi[4]) és akarati élet struktúrái, neki, mint a legfelsőbb lélektani struktúra-fogalomnak, alárendeltek. Az egyetlen „*lelki*“ (vagy „lélektani“) jelzőn kívül minden további jelző (v. ö. pl. az „affektív“, „erkölcsi“, „gyakorlati-cselekvő“, vagy pedig a „gyermeki“, „női“ stb. személyiség fogalmait) a személyiség-fogalom körét csak korlátozhatja, sőt esetleg, jogtalanul, összezavarhatja. Így pl. az „*erkölcsi*“ személyiség fogalma is nem *tisztán-pszichés* fogalom, mert az (általános és tiszta) „lelki személyiség“ logikusan *előtte* jár a (különös) „*erkölcsi*“ személyiségnek: előbb adva kell lennie a (lelki) *személyiségnek általában*, hogy azután az *erkölcsi* személyiségről — amelynek fogalmát lényegesen meghatározzák nem lélektani (tehát a lélektantól idegenelvű, heterogén) szempontok is — beszélhessünk.

2. A lelki személyiségnek ezt a fogalmát néhány rokon, de mindmáig igen gyakran azonos jelentésűekként használt fogalomtól, így el-

---

1 A szerzőnek a *Deutshe Gesellschaft für Psychologie* XVI. Kongresszusán (Bayreuth, 1938.) tartott előadása után („Theoretische und Praktischerzieherische Bedeutung einer genauer Abgrenzung der Begriffe „Persönlichkeit“ und „Charakter“). Hasonló tárgykörrel foglalkoznak a szerzőnek az e tanulmány végén közölt *Bibliografiai utalásokban* feltüntetett *21*, továbbá *30—31.* számú dolgozatai. Tanulmányunk *I. fejezete* a 21. számú dolgozat szövegezésére támaszkodik.

2—4 V. ö. e szerkezeti kérdésekben a *Bibliogr. utalások* következő számait: *1—3.* („eszmélet“); *4—14.* (értelem); *15—17.* (magasrendű értelem, „zseni“-probléma); *18.* (érzelem); továbbá *19.* (általános rendszerezés); *20—31.* (temperamentum-, típus-, személyiségproblémák).

sösorban a „jellem" és a „temperamentum" fogalmától lehető élesen el kell különítenünk. A nélkül, hogy ezúttal részletezőbb összehasonlító és kritikai elemzésekbe bocsátkoznánk[5]), a *temperamentumról* — elsősorban a modern, exaktabb klinikai és kísérleti orvoslélektani és pszichiátriai kutatásokra támaszkodva — röviden a következő meghatározást adjuk: a temperamentum egy *külsőlegesebb*, közvetlenül *szomatikus-konstitúciós* (örökletes alkati) meghatározottságú egyéni egység: *dinamikus*, *mozgás* — tempó, ritmus — és *hangulati* tényezők rész-egésze. A *jellem*, szűkebb értelemben[6]), ezzel szemben már *bensőbb* egységet jelent: az egyéni (elsősorban akaratos) célkitűzések irányában való többé-kevésbbé egységesen alakult *életvezetés módját*. Igy azon a nézeten vagyunk, hogy pl. az *extra-* vagy *introverziónak* (vagyis a külvilág felé való fordulásnak vagy a befelé, önmaga felé való fordulásnak) egyébként annyira fontos jellegzetessége nem *jellemvonás*, szűkebb értelemben, éppoly kevéssé az, mint az inkább *elméleti* vagy *gyakorlati* érdeklődés vagy az uralkodó különös (speciális) *érdeklődésirányok*. Az érdeklődés kérdése általában nem *jellemkérdés*. Azonban nem jellemproblémák a fenti értelmezés szerint a különféle különös *képesség-* (tehetség-) problemák sem, sőt a mintegy elsődleges-örökletes megalapozású célkitűzések problémája sem. A jellemhez tartozik azonban az a tény, hogy *hogyan*, milyen módon fordul az emberi egyén kifelé *vagy* befelé, az elmélet *vagy* a gyakorlat irányába, a gazdasági élet *vagy* a történelem *vagy* a matematika *vagy* a zene stb. tárgyai felé, hogy *hogyan* törekszik (bármifajta) céljai felé (pl. egyenesen vagy hamisággal és fondorkodással), hogy *hogyan* keresi tervei megvalósítását, hogy mennyire cselekszik következetesen, határozottan stb. Nem jellemkérdés, hogy vajjon az egyénben az *értelem* vagy az *érzelem* uralkodik-e, sőt az a kérdés sem, hogy vajjon embertársait bensőleg igazán *szereti-e* vagy sem, és az a kérdés sem, hogy milyen *meggyőződései* vannak. A jellemhez tartozik azonban, hogy vajjon az egyén bátran és következetesen a maga (éppen ilyen és ilyen) *meggyőződései szerint* cselekszik-e, hogy vajjon korrekten viselkedik-e másokkal szemben (és saját magával szemben is), hogy vajjon *kifelé* nem valami egészen mást mutat-e, mint amilyen a maga *bensőjében* és i. t.

---

5 l. *21, 31.*

6 Arra a kérdésre, hogy miért keressük a jellem fogalmának valamely *szűkebb* értelmét, így felelünk: Azért, mert a tudományban bármely fogalmat (amennyiben az pontos meghatározásnak egyáltalában hozzáférhető) teljes joggal csak *pontosan* körülírt jelentésben szabad használnunk. A jellem mibenlétéről adni szokott tágabb értelmezésnek azonban a legtöbbször önkényes és igen bizonytalan körvonalúak, úgyhogy a tágabb értelmezések útján (amint a tényleges tudománytörténeti fejlődés- és a lélektan, psychiátria, neveléstan stb. jelen helyzete is mutatja) elméletileg lehetetlenné vált a jellem fogalmának kellő élességű elkülönítése egyrészt a *típusnak* (lényege szerint más jellegű) fogalmától, másrészt az *össz-személyiség* általánosabb fogalmától (amelynek körébe a jellemnek *minden* szűkebben értelmezett fogalma is beletartozik). Ez az elméleti „lehetetlenség" magyarázza az e fogalom körül dúló, tudományelméleti szempontokból elszomorító — és *gyakorlati* kihatásaiban is igen kedvezőtlen — zavart, bátran mondhatnók: anarchiát.

Látjuk már, hogy a személyiség fogalma valóban tágabb a temperamentum és a jellem fogalmainál, hiszen *mindazok* a lényeges lelki tényezők, amelyek sem a szorosan vett jellemhez, sem a temperamentumhoz *nem* tartoznak (pl. a különféle képességek és tehetségek, az emlékezet, a fantázia, az értelmi szint, az egyéni érdeklődés területei és í. t.) mind-mind azonban *személyiségjegyek*. Tehát valóban nemcsak a *kisebb* különös lelki rész-struktúrák (pl. az egyéni pszichomotorikus szerkezet vagy az észméleti felfogás és szerveződés jellege, vagy az értelmi szerkezet vagy az érzelmi és akarati életnek bizonyos tekintetekben eléggé jól elkülöníthető szerkezetei), hanem a temperamentum és a jellem (karakter) *általánosabb* struktúrái is valóban a személyiség struktúrájának, mint a legfelsőbb és legáltalánosabb lelki struktúrának, vannak, részstruktúrákként, alárendelve.

II. Személyiség és nevelés.

1. Mi a *gyakorlati neveléstani* értéke, kérdezzük most, a temperamentum-, jellem- és személyiségrfogalmak fenti elkülönítésének?

a) A *temperamentum* a fent jelzett értelemben mintegy az egyénnek egy *első*, a kívül álló objektív szemlélőnek *azonnal feltűnő* megnyilatkozás-egységét jelenti. Tisztán lélektani szempontokból valami nem nagyon *bensőt*, valami nem nagyon *mélyet* jelent: éppen csak a (főleg a *külsőleges-motórikus* és a *kedélyi* mozgalmakban jelentkező) energia-, tempó-, ritmus-, hangulati meghatározottságokat jelenti. *Diagnosztikus* értéke (a), a nevelés számára is, abból a tényből ered, hogy az objektív megfigyelőnek *gyors első képet* ad a személyről. Minthogy a temperamentum közvetlenül kapcsolódik *szomatikus* (testi), biopszichés, biokémiás, fiziológiai tényezőkhöz, nevelői befolyásolása elsősorban csak *közvetlenül szomatikusan ható tényezők* által (így klimatikus, fiziológiai, biokémiás tényezők, orvosszerek, étrendi változások stb. által) történhetik. Ebben kereshető — viszonylagosan csekély — *therapeutikus* nevelői értékének (*b*) lényege. Közvetlenül *konstitúciós-örökléses* meghatározottsága végül a nevelésben is értékesíthetővé teszi a temperamentumot mint igen jelentős *faji* jelző (indikációs) tényezőt (*c*).

(*b*) A *jellem*, a fenti értelmezés szerint, — amint már mondottuk — a ténylages *életvezetésnek* többé-kevésbbé egységes, az egyéni *átélésektől* és *fejlődéstől* is meghatározott módját jelenti, főképen az *akarati* életre való tekintettel. A fenti értelemben vett jellem még mindig nem hatol a *legvégső* benső személyi rétegekig, legalább is nem *közvetlenül*. Igy nem hatol a legmélyebb cselekvés-*motivumok* és az örökletesen legvégső fejlődés-, beállítódás-, cselekvés-*alapok* rétegeiig és számára nem hozzáférhetők a végső értelmi és egyéb érzékek, képességek, tehetségek, az érdeklődések, meggyőződések stb. körei sem. *Diagnosztikus* nevelői értéke (*a*) az egyénbe való *viszonylagosan mélyebb* behatolás lehetőségében és a *fejlődés-eredményeket* is tükröző jellegében áll, *therapeutikus* nevelői értéke (*b*) abból a tényből fakad, hogy a jellem *közvetlenül*

pszichés ráhatások által befolyásolható (ezek között környezeti és hagyományi tényezők, példaadás és a nevelői befolyásolások összes tényezői által), a viszonylagosan *mélyebb* személyiségjegyekre való ráhatás lehetőségével. Mint *faji* jegynek *(c)*, a jellemnek általában. *csekélyebb* értéke van, mintsem a temperamentumnak: a jellem *egyéni* benső pszichés *fejlődés* által is alakul, mégis bizonyos karakterjegyek egész fajokra is jellemzőek (l. a *(c)* pontot is).

c) A személyiség gyakorlati nevelési értékének szempontjából főleg két jellegzetességet kívánunk hangsúlyozni: először azt, hogy a személyiségkutatás a pszichés személyiségnek *legmélyebb* magváig és határozmányáig képes hatolni, másodszor azt, hogy a személyiség az egyéni lelki életnek *legteljesebb* határozmánya. *Diagnosztikus* nevelési értéke *(a)* ezért a lehető *legnagyobb*. Szintén legnagyobb *therapeutikus* értékét *(b)* viszont az a tény biztosítja, hogy egyfelől a (teljes és elmélyült) személyiségismeret képessé teszi a nevelőt arra, hogy az egyéni személyiségszerkezetnek *összes* és éppen *legmélyebb* rétegeire is[7]) nevelő hatást fejthessen ki, és hogy másfelől a *nevelt* egyén maga is éppen mint lelki *össz-személyiség* képes a *legteljesebb leggazdagabb* fejlődés megjárására. Végül: minthogy a lelki össz- vagy teljes személyiség mindig *egyéni* — éppen a legteljesebben egyéni — lelki egész, az örökléses *faji* meghatározottságok *(c)* általában éppen a *teljesen kifejlődött* egyéni személyiségben bírnak a viszonylagosan *legkisebb* jelentőséggel. E tétel azonban éppen nem jelenti azt, hogy a viszonylag legteljesebben kifejlett egyéniség *semmit* sem köszönhet fajának és semmit sem tükröz fajából: a tényleges helyzet az, hogy talán nincs is valóban nagy egyéniség akiben meghatározott (ilyen vagy olyan) faji jegyek ne éppen a *legkifejezettebb* (legpregnánsabb) módon és a legkifejlettebb (sőt esetleg túlzó) fokban érvényesülnének. Éppen a nagy egyének egyúttal fajuk legjellegzetesebb kifejezői is: valósággal természeti törvénynek mondhatjuk, hogy a „legáltalánosabb" szellemi nagyságnak is *meghatározott faji formát* (alkatot) kell öltenie: amint nincs *testileg* (szomatikusan) *fajokon kívüllállóan* „általános" ember, nincsen ilyen szellemileg (pszichésen) sem.

III. További lélektani személyiség-problémák.

1. A személyi teljesség és mélység felmerült problémáiban legelőbb két kérdés kíván kielégítőbb leszámolást: *a)* Hogyan jutunk empi-

7 A *jellem*nevelés korlátait is éppen a (legmélyebbre hatolni képes) *személyiség*kutatás leplezheti le: ezeket a korlátokat legfőképen az *örökletes-konstitúciósan végső* (mintegy „változatlan" — e kérdésre vonatkozóan l. 27. —) egyéni jegyekben találjuk: így pl. a veleszületett értelmi fogyatékosságban, az általános pszichés érzékenység („rendülékenység") vagy tompaság fokában, az emberi szolidaritás-érzék vagy általában a morális érzék veleszületett fogyatékosságában stb. stb. (ám pl. a *másodlagos* fejlődésű közöny és eltompulás, a fejlődésre ható különféle tényezők kedvezőtlen hatására megerősödött durva önzés stb. a megfelelő nevelés által mindenkor, még előrehaladottkorú egyénben is, nem kis mértékben lebontható).

rikus módon egy valóban kielégítő *személyiségismeretre?* és *b*) mit értsünk ezen a kifejezésen: a személyiség *„legmélyebb" rétegei?*

a) A lehető személyiség-vizsgáló módszereknek általában három lényeges fajtája van: 1. A vizsgálati személy (szabad vagy rendszeresen irányított illetve kiváltott) viselkedésmódjának, teljesítményeinek, cselekedeteinek lehetően objektív *megfigyelése,* — ide tartozik az írás-, rajz- stb. megfigyelés is. — 2. az exakt-objektív *„pszihotechnikai kisérletek",* 3. a vizsgált személy szubjektiv *vallomásai,* nyilatkozatai a saját lelki folyamatairól. — Részletezésekre ki nem térhetve,[8] rövid vázlatossággal a következőket kívánjuk e módszerféleségekről megjegyezni: Ami a *megfigyelés* módszereit illeti, tanácsos a megfigyelt egyéneket *sokféle* helyzetben és a legkülönfélébb körülmények között figyelni meg — ami természetesen igen *sok időt* követel meg és mégsem teszi képessé a nevelőt arra, hogy egészen a *legvégső* ítélet- és cselekvésalapokig közvetlenül betekinthessen. A grafológiai értelmezések is a leggyakrabban fogyatékosak és megbízhatatlanok. A megfelelően gazdagon dokumentált megfigyelésadatok mégis megengedik, hogy bizonyos *mélyebb személyi motívumokra,* érzelmekre, törekvésekre, beállítódásokra következtessünk. (Az *önmegfigyelés* módszere neveléstani szempontból egyfelől inkább csak a nevelőnek *saját magára* irányuló megfigyeléseként bír pedagógiai fontossággal, másfelől, amennyiben a *növendék* önmegfigyelését jelenti, egyrészt rendszerint nagy mértékben megbízhatatlan, másrészt az önvallomásokkal egy csoportban értékelhető.) A pszihotechnikai objektív *kísérletek* számára elsősorban az uralkodó *érdeklődéskörök* és még inkább a különös *pszichomotórikus* képességek és mozgástényezők, az *energia* és az energia-felhasználás tényezői stb., de az értelmi és sok egyéb *képesség* is hozzáférhetők. Vannak ezenkívül szellemes tesztek, amelyek olyan jegyekre is, mint az *önuralom, megtapadás, türelem, alkalmazkodási képesség* stb., következtetni engednek. Azonban az ily módon nyert vizsgálati eredményeknek helyes és biztos *értelmezése* sok esetben — ott t. i. ahol nem egyszerű (külsőleges) történésekről, hanem lényegszerint mélyebb *motívumokról* van szó — igen nehéz, és azt sem szabad elfelednünk, hogy az objektív kísérleti módszerek általában viszonylag csak *kevesebb esetben* értékesíthetők, mint a másik két módszer. Nem feledendő végül, hogy a kísérlet csak igen ritkán képes a teljes *életközelséget* és az életes cselekvések és elhatározások *szabadságát* és *teljesebb motiváltságát* biztosítani, a *mesterkéltség* jellegétől szabadulni, stb., és ezért a kísérletekről a vizsgált személyre általában *tipikusan* jellemző reakciók nem mindig domborodnak ki: sőt a kísérleti eredmények némely esetben egyenesen félrevezető ítéletre is késztethetnek. (pl. sok, mintegy *csapda*-szerű kísérletben, vagy a *morális* érzék vizsgálatára szolgáló kísérletekben — amelyeknek ezenfelül gyakori súlyos fogyatkozása az is, hogy nem is annyira magát a morális *érzéket,* mintsem inkább a morális vagy nem morális cselekvés-jellegnek helyes, (illetve a közfelfogással megegyező) *értelmi megítélését* vizsgálják.) Mi magunk végül arra az egyre erősödő meggyőződésre jutottunk el, hogy a *viszonylagosan* legnagyobb haszonnal értékesíthető (— mert *legteljesebb, legmélyebbrehatoló,* egyúttal azonban meglehetősen *gyors* —) módszer a növendék

[8] l. *21., 31.*

személyiségének vizsgálatára a nem szabad, de gondosan irányított és megfelelően felhasznált kérdőíves önábrázolási, *önvallomásos* módszerben keresendő — azonban csak akkor, ha megbízhatóságát a szokottnál lényegesen nagyobb értékűre felfokozni tudjuk, és eredményeit ezenfelül egyéb módszerek eredményeivel is egybevetjük. Utalunk e ponton egy új kérdőíves módszerünkre, amelyről részletezőbben az *Industrielle Psychotechnik* 1938. IV-VI. számában számoltunk be.

b) Ami a lelki szemilyiség *mélységi rétegeződését* illeti, ebben, valamint némely egyéb itt érintett kérdésben különösen az *Archiv für die gesamte Psychologie* 101. kötetében (1938.) megjelent dolgozatunkra (Persönlichkeitforschung) utalunk. Itt csak rövid összefoglalást adunk: A lelki tevékenység különféle köreit igen célszerűen *három rétegben* rendezhetjük. A felső, inkább *felszíni* (I.) rétegben a (tudatos) befogadás (átvétel, recepció) és az *emlékezés* lelki tényeit találjuk, valamint a különböző pszichés *feldolgozás*módoknak, kibontakozásoknak, kiélés- ("lereagálás-") és cselekvésformáknak köreit. A *középső* (II.) réteg az *aktuálisan* ható *dinamikus irányító tényezőknek* (már mélyebb) birodalmába vezet: a mindenkori impulzusok, érdeklődések, hajlamok, vágyak, beállítódások területeibe, tehát azoknak a tényezőknek területeibe, amelyek az első, felszíni sík pszichés feldolgozásait, kibontakozásait, cselekedeteit, „lereagálás"-formáit, — mint aktuálisan ható *mélyebb aktívitásalapok* — határozzák meg. Ezek az aktuálisan irányító tényezők — amelyek többé-kevésbbé már az elvégzett egyéni *fejlődés* eredményei, (úgy hogy közöttük már másodlagosan, harmadlagosan stb. kibontakozott tendenciákat, célkitűzéseket stb. is találunk) — természetes módon utalnak *még mélyebb*, lélektanilag végső, úgyszólván változhatatlan személyiségvonásokra. A *legmélyebb* (III.) személyiségréteg ezért ezeknek az úgyszólván *változhatatlan, végső* és *legmélyebb* lelki határozmányoknak *örökletesen-alkatilag* (konstitúciósan) meghatározott birodalmába vezet, pontosabban: 1. a legelsődlegesebb *szükséglet-* (*a*) és *képesség*-alapok (*b*) végső *minőségi* (kvantitatív) pszichés jegyeinek, 2. a végső *mennyiségi-dinamikus* meghatározottságoknak és 3. a végső egyéni *fejlődés*-alapoknak és határozmányoknak birodalmába. Ha most tehát azt kérdezzük, hogy mit jelent ez a kifejezés: a „legmélyebb" lelki rétegek, a fentiekben röviden jellemzett vizsgálati eredményekre támaszkodva azt feleljük, hogy a legmélyebb személyiségrétegek a következő lelki területeket foglalják magukban: *1. a)* a *végső* elsődlegés egyéni biopszichés *szükségleteket* — mint az egész egyéni pszichés élettörekvésnek ősforrását, — *1. b)* a rendszerint a biopszichés szükségleteknek megfelelő végső lelki *érzékeket és képességeket* — mint azokat a tényezőket, amelyek az egyént *minőségi* (kvalitatív) oldalról arra képesítik, hogy életes-lelki szükségleteit kielégíthesse — 2. a biopszichés *energiának*, a feldolgozások *tágasságának* és *gazdagságának* végső mennyiségi-dinamikus alapjait, az egyéni *mozgás*formáknak, a pszichés tempónak stb. elsődleges, végső alapjellegzetességeit — mint azokat a tényezőket, amelyek az egyén számára *mennyiségi-* (kvantitativ-) *dinamikus* oldalról teszik lehetségessé, hogy (— képességeit tényleges gyakorlati érvényesülésre, kibontakoztatásra hozva —) szükségleteit kielégíthesse, végül 3.

az egyének szerint igen különböző, végső fokon szintén az örökletes konstitúcióban meghatározott *fejlődés*alapokat, egyéni végső fejlődéshatározmányokat.[9])

IV. A nevelés a „magasrendű személyiség kibontakozásának szolgálatában.

1. Kétségtelen, hogy a legeredményesebb nevelés az lehet, amelyik úgy befolyásolja a nevelendőt, hogy befolyásoló hatása a lelki személyiségnek minél *végsőbb* határozmányaiig képes elérni. Gyakorlatilag ez annyit jelent, hogy legeredményesebbé az a nevelés válhat, amely legalább az *aktuálisan ható* egyéni impulzusokat, hajlamokat, érdeklődéseket, célkitűzéseket, beállítódásokat (természetesen az *önmagával* szemben való beállítódást is, tehát pl. az önellenőrzés és önfegyelmezés, önlegyőzés stb. tényezőit is) kellően fölismerni és befolyásolni képes (vagyis legalább a *II. mélységi rétegig* lehatol): e tényezőket a kitűzött végső nevelői *célnak* megfelelően (ami közvetlenül nem lélektani kérdés, hanem értékfilozófiai) — még teljesebb erősödésre, kibontakozásra segíti, illetve amennyiben kell, módosítja, átalakítja, gátolja, esetleg a lehetőség szerint megsemmisíteni törekszik. A legeredményesebb nevelés elvileg még ennél is *többre* képes — bár teljesebb hatással nem egy meghatározott növendék *egyéni* életében, hanem csak egész *nemzedék-sorozatokon át tartó* ráhatások útján: képes az egymást követő nemzedéksorozatokra gyakorolt *azonos szellemű* nevelői befolyásolás útján a *legmélyebb*, végső konstitúciós meghatározottságú tényezőkig is lehatolni, az ősök sora által meghatározott örökléses alaptényezők módosításával. (E tényből közvetlenül folyik annak a nevelésnek jelentősége, amelyik a *faji* értékekkel és esetleg a leküzdendő faji fogyatkozásokkal is — kellően számot vet. A helyes faji neveléssel — amelynek objektív jelentősége külön kidomborítandó — ki kell egészítenünk a *nemzet*nevelésnek a legelsők között hazánkban — *Imre Sándor* — hangoztatott rendszerét. Oly problémákört értünk itt, amelyik csak a legutolsó évtizedekben, sőt a legutóbbi években — az öröklésbiológiai és öröléstani modern kutatások alapján — ért meg odáig, hogy fölvetése valóban objektive tudományos tárgyalásra és igazolt kutatáseredmények alapján való termékeny gyakorlati hasznosításra vezethessen el.)

2. A fentiekből új részletekben is világossá válhat, hogy valóban *mennyi* mindent jelent a kielégítő (teljes és mély) személyiségismeret a nevelés gyakorlata számára. Ezt a rendkívüli (*legalapvetőbb* és *legteljesebb*) jelentőséget a minél teljesebb elméleti világosságot kedvelő elmék számára egy további szempontból is kidomborítani kívánjuk. Míg a *jellem* fogalmához lényegszerint kapcsolódik hozzá egy olyan, mondjuk így, „*morális*" szempont, amelyik a maga irányelveit — a tisztán *lélektani* felismerésektől függetlenül — a lélektantól közvetlenül *idegenelvű* (heterogén) aktuálisan ható — és így koronként stb. is változó — szociális, morális, nemzeti, politikai stb. beállítódásoktól kell hogy kölcsönözze, a lélektani *teljes személyiség*kutatás arra képesíthet, hogy a nevelésben

9 Részletezőbbet l. *30.* (és *21.*)

érvényesitendő bizonyos *magasrendű* célkitűzéseket és irányításokat (elsősorban bizonyos „formaiakat", de közvetve „tartalmiakat" is[10]) *közvetlenül a lélektani* — elsősorban fejlődéstani — felismerések alapján, és egyúttal a nevelendő egyéni lélek *teljességéhez* fordultan és a nevelendő személyiség *legegyénibb* jellegének is megfelelően hasznosíthasson). Ez azért lehetséges, mert a kellően elmélyült — a jellemvonásoknál mélyebbre hatoló — személyiségkutatás képes arra, hogy az egészséges személyiség természetes *fejlődésmenetében*, a személyiség mélyébizonyos végső alapjait fedje fel a morális és egyéb *konstruktív-ideális* irányokban való egyre kiteljesedőbb, kiszélesülőbb és elmélyülőbb személyiségkibo takozásnak. Ez a tény *általánosabb tudományelméleti* szempontokból is fontos, különösen az ú. n. *„természettudományos"* szemléletek helyes kialakítása tekintetében, ámennyiben azt bizonyítja előttünk hogy a valóban objektív természettudomány nem szükségszerint *értékközömbös*, eszménytelen, vagy éppen immorális és eszményellenes. Inkább az ellenkezőtt mondhatnók: az objektíve leglelkiismeretesebb természettudományos felismerés és beállítódás — legalábbis minden *fejlődés*jelenségben, ahol nem a fizikai előzmény-következménynek *egyenlőségi* viszonyáról, hanem a *kevesebből* származó *többről*, az *alacsonyabbrendűből* és primitívebből származó *magasabbrafejlettségről* van szó — szükségszerűen éppen az *értékelő* beállítódás, úgyhogy a természeti fejlődésjelenségek objektív szemlélőjében végső fokon egy mélyen *morális* beállítódás éoredhet fel. A természettudományos problémalátásnak ez a módja — amelyikhez úgy tetszik, hasonló érvényesül a mai német nevelési gyakorlat egyik alapelvében: „az *élet törvényeinek* megfelelő" gondolkodást és cselekvést célul kitűző nevelői törekvésekben — 1926[11])

[10] l. már. *32.*

[11—12] Az emberi lelki fejlődést a magasabbrendűség irányában *természetes* biopszichés úton megindító végső csírákra rámutattunk már a *32.* sz. tanulmányban, részletezőbben tárgyaltuk e kérdést a *20.* sz tanulmányban. Az idetartozó *végső* jegyek részben az egyént a *fajhoz* kötő határozmányok — így a *nemek* egymáshoz vonzódása és az általános emberi közösségi *szolidaritás*-érzés végső csírái; ezek már egymaguk képessé teszik az egyént bizonyos *mások felé* irányzódásra, önlegyőzésére, másokért és a fajnak való szolgálatra, idealizálásra, lelkesülésre — még ha eredetileg csak a *magunk* jólérzését, kielégülését kerestük is, ré zint az egyénnek szinte korlátot elismerni nem akaró minél teljesebb *önérvényesítés*vágyához kapcsolódó határozmányok, különösen pedig végső *kedélyi* vágyódások általában valami nagyszerűbb, értékesebb, valami „szebb", „jobb", magasabbrendű stb. felé, valamint a legvégső *érték*-tartások, a magukba, az emberekbe, az életbe vetett végső (ösztönös) *hit*nek és egy végső természetes-primitív *bizalomnak* jegyei. E végső csírákat sajátos *egyéb* lelki határozmányok, ezek között különös „pszichés technikai" törekvésbeli dinamikai, szerveződési eszközök segítik teljesebb kibontakozásra — hogy azután ez a *minden* normális lelki egyénben megindult fejlődés a kibontakozás útján alacsonyabb vagy magasabb fokon elakadjon (részben ismét benső pszichés, de főleg külső hatásokra, — azonban szinte soha nem teljesen *„büntetlenül"*, hanem — az enyhébb — súlyosabb lelki válságok és megrendülések jelenségeiben — a mi legigazibb, de egyúttal leg*kényesebb* emberi „értékünknek", lelkiségünknek igen mély *„tragikus"* meghatározottságait megnyilvánítva).

óta a szerzőnek több munkájában jutott különösebb hangsúlyozásra, legutóbb *Szellem és Élet* egyik közleményében (A személyi magasrendűség kibontakozása[12]), ahol tüzetesebben felsorakoztattuk azokat a végső pszichés alapokat, amelyek az egészséges emberi személyiséget az elsődleges-egocentrikus beállítódásoknak fölébe való, egyre kiszélesülőbb és elmélyülőbb morális *felemelkedés* irányában *természetes* késztetéssel bírják teljesebb önkifejlesztésre és kibontakozásra. Ezúttal nem terjeszkedhetünk ki a kérdés részletezőbb taglalására, csak arra a kérdésre kívánunk, igen röviden, felelni, hogy mit jelent a fenti fejtegetésekben szereplő „*„magasrendű személyiség“* fogalma?

3. A magasrendű személyiség — röviden ezt mondhatjuk — olyan személyiség, amelyik képes arra, hogy a maga *átörökölt* fejlődéslehetőségeit, a *természettől* megalapozott *egyénfeletti* közösségi (ezek között nemzeti és faji) eszmények, valamint az (objektív) végső igazság-, szépség-, stb. eszmények, az általános emelkedettség irányában lehetően *teljes* és egyúttal *harmónikus* kibontakozásra segítse magában.

4. Melyek azok az utak, amelyek az egyént a maga ilyen magasértékű kibontakozáshoz hozzásegíthetik? A felfedezhető utak egymásközt szorosan kapcsolódnak és mint valami különös motivációs egység határozzák meg az egyénfeletti emelkedettség síkjára való fölemelkedést. Megemlítjük ez általános utak legjelentősebbjeiként a következőzet: a) Állandó emelkedés a *primitív-szűkkörű egoista* (vagy csupán *ki*sközösségi) érdekek fölé, b) általános *differenciálódás* és *elmélyülés*,[13] az értelmi életben c) akúgy, mint az érzelmi vagy akarati életben vagy pedig az „eszméleti szervezkedések“ általános menetében), c) az általános *kiszélesedés*, vagyis az állandó szellemi kitágulás, az állandóan szélesülő (intellektuális, kedélyi, erkölcsi) horizontnak útja, egyre több lehetőségével bizonyos *ellentétek* — szintetikus — *kiegyenlítődésével*, végül d) az egyre növekvő egyéni *autonómia* útja, vagyis az értelmi, morális és akarati tevékenység egyre erősödő *önmeghatározának* útja.[14])

5. Melyek végül azok a pszichikus „technikai *eszközök*“, amelyek a nevelőnek rendelkezésére állanak, abból a célból, hogy neveltjét hozzá segítse ahhoz, hogy ezekre az utakra elhatározottan reálépjen. A nélkül, hogy csak távolról is törekednénk a teljességre nehány nevelési elvnek nagy értékét külön is felemlíteni kívánjuk. Igy 1. a nevelendő arra késztetendő, hogy képessé váljék elsődlegesen *egocentrikus szemüvegét levetni* és saját állásfoglalásait, beállítódásait, cselekvéseit a *kívülálló*, más emberek szemével szemlélni és megítélni. 2. A nevelő kell, hogy — megfelelő előkészítés, előiskolázás alapján — a nevelendővel *magasrendű eszméket és célokat fogadtasson el* és képessé tegye őt arra, hogy minden erejével ezekhez a *sajátjaivá vált* eszmékhez és célkitűzésekhez tapadjon. 3. Az *összes* személyiségjegyek, amelyek a kívánt magasrendű

13 Az „elmélyülés“ az egyre alapvetőbb, *végsőbb értelmezés*-alapok: okok, logikai alapok, motivumok, rendező elvek stb. irányában, illetve az egyéniség (személyiség) végsőbb *rétegeihez*, mintegy végső magvához való egyre „mélyebbre“ ható *érzelmi hozzákapcsolódás* irányában történik.

14 l. különösen: *20.*

fejlődésnek *útjában* állanak, a nevelendőben *visszafojtandók*, esetleg a lehetőség mértékében megsemmisítendők, illetve konstruktív ható erőkké alakítandók. Ezzel szemben 4. mindazok a tulajdonságok, amelyeket a kívánt magasrendű fejlődésnek sikeresen *szolgálatába* állíthatunk, a lehető *legteljesebb* kifejlődésre késztetendők. 5. Neveltje fejlődését a nevelő a leggondosabban kell, hogy *ellenőrizze* és *minden megtett haladást*, az eset kellő elemzésével, előtte lehetőleg azonnal fel kell mutatnia, — hogy őt önbizalomra segítse —, valamint minden elkövetett hibás *lépést* azonnal *tudatosítania* kell előtte. Nem *általános* morális prédikációt kell tartania, hanem gondosan figyelnie és a *tényleg* tett konkrét fejlődéslépéseket esetről-esetre kellően elemezve, azokat a nevelt előtt tudatosítania, hogy az *valóban* okosabbá és jobbá váljék. 6. Igen fontos az is, hogy a nevelendőben fölébresszük a *tudatos mély belátást* abba, hogy az ember biogenetikusan mélyről gyökerező természetes *fejlődésalapokkal* és a szükséges pszihés technikai *lehetőségekkel* is rendelkezik arra, hogy *magasabbra* emelkedhessen. 7. Ha a legmagasabb célokhoz és eszményekhez való tapadás egyebek között az *akarat* dolga is, természetesen hangsúlyoznunk kell ebben a lelki problematikában *egyéb* lelki tényezők fontosságát is. Így hangsúlyozzuk legelőbb általában a *pszichológiai ismereteknek értelmes* és világosan tudatosult alkalmazását a magasrendű nevelői célok érdekében, szemben az itt-ott még egyre tovább gyakorolt dresszúrával és tisztábban mechanikus gyakorlással is. 8. Nem hanyagolható el az *érzelmi* és *hangulati* tényezők különös értéke sem, — kifejezetten kiemeljük mélyreható jelentőségét pl. a német „*Kraft durch Freude*" mozgalomnak, amelyik a legújabb időben a maga magyar megfelelőjét is megtalálta. — A pszichés technikai eszközöknek ez a sorozata egy teljes és módszerességre törekvő, jól felépített neveléstani rendszerben természetesen lényegesen bővítendő. E helyen megemlítjük még a jól véghezvitt *versengés* késztető erejét, a *segítésnek*, a (megfelelő alkalommal és formában történő) *jutalmazás*nak, a *türelem*nek, az általános *akaraterősítés*nek, a *késztető impulzusok* és érzelmek fölébresztésének elvét, a *tekintély* elvét (— a tekintélyérzés és tisztelet természetesen *magától* kell, hogy fölébredjen és megerősödjék a nevelendőben.) Ezen a ponton hangsúlyozást kíván az *engedelmesség* jelentősége és a bensőleg átérzett tekintély, valamint az egyénfeletti eszmények előtt való, és örömmel vállalt, *megalázkodás* képességének értéke: nem a *szolgai* megalázkodásé, de a szeretet, a bizalom, az *(átérzett* tekintélybe, a magasabbrendű érdekbe vetett) hit erejénél fogva magunkra vállalt *önlegyőzés* útján lehetségessé váló megalázkodás. Éppen így említést kíván azonban a *korrekt önérzet* fölkeltésének fontossága is (— a *legértékesebb* megalázkodás éppen a jogosultan *önérzetes* lélek megalázkodása az *önmagának föléje emelt* magasrendű értékért és eszméért —). Megemlítjük az *átvitel* (tranzverzió) elvének jelentőségét[15]), annak a kívánalomnak értékét, hogy

[15] Az *átvitelek* (transzverziók) kérdésére vonatkozólag v. ö. irodalmunkban *Wagner* Lilla: Transzvertáló lelkijelenségek (Magy. Psychol. Szemle, 1935., az általános lélektani problematikát tárgyalja), és *Várkonyi* Hildebrand: Az alaki képzés és átvitel kérdése (Pedagógiai Könyvtár, VIII. sz., 1938. a pedagógiai lélektani problematikát tárgyalja).

a nevelő maga *teljesen* át legyen hatva a *nevelői eszmény* fontosságától, továbbá a *példa és következetesség* jelentőségét; azt a követelményt, hogy a nevelő *szeretettel* állítódjék be neveltjével szemben és hogy a szeretet érzését neveltjében is általános kibontakozásra késztesse, továbbá azt az elvet is, amelyet így nevezhetnénk: a nevelő *„önmegsokszorosításának"* elve. ami azt a követelményt domborítja ki, hogy a nevelőnek tudnia kell alkalmazkodni, lehetőleg egyenlő mértékben, a *legkülönbözőbb* nevelendő típusokhoz, személyiségekhez. Az itt tárgyalt gyakorlati problematikát annak a követelménynek hangsúlyozásával zárjuk, hogy a nevelendő végső fokon arra késztetendő, hogy képessé tegye *önmagát továbbnevelődni*, — ez a követelmény egyébként már a magasrendű, tehát egyúttal „autonóm" személyiség fogalmából is következik.

6. Egyetlen kérdést kívánunk még érinteni. A nevelésnek, természetesen, másnak és másnak kell lennie a szerint, hogy a nevelendő milyen embertípushoz tartozik. Hangsúlyozzuk azonban, hogy *egyedül* a típus-szemlélet, illetve a típus-szemlélet túlzó érvényesítése nem képes az *egyéni* és *teljes személyiség*szemléletet helyettesíteni. Azzal az elméleti és gyakorlati szükségességgel, hogy világosan elhatároljuk az (— elsősorban csak *gyakorlatilag* fontos —) típus-szemléletnek és az *egyéni* (— *teljesebb és mélyebb*, elméleti szempontból pedig *tisztább* —) *személyiség*szemlélenek fogalmát, a *Deutsche Gesellschaft für Psychologie* XV. kongresszusán (1936) tartott előadásunkban [16]) foglalkoztunk, valamint — részletezőbben — a már említett „Persönlichkeitsforschung und Typenforschung" c. tanulmányban. Ezúttal csak annyit kívánunk e problémában hangsúlyozni, hogy a nevelői gyakorlatban, természetszerint, nem elégedhetünk meg sem a szokásos *tanulás-típusok*, felfogás-típusok, emlékezettípusok stb. megfigyelésével és a hozzájuk való alkalmazkodással, sem a tanulóknak bizonyos *általánosabb* emberi típusokba (pl. az extravagy introvertált típusokba, a cyklo- és schizothymiás típusokba, az integrált és dezintegrált típusokba, vagy a teljes, illetve fogyatékos „lereagálású", a magukat teljesebben és kielégítően vagy csak fogyatékosan kiélő[17] emberek típusába való osztályozásával. *Mélyebben* kell behatolnunk az egyéni személyiségbe; sokszor a megszokottnál jóval teljesebben: kell tehát számolnunk a minden téren megnyilatkozó *egyéni* sajátságokkal (a), és bármely cselekvésmódnak lehető legkülönfélébb és más-más nevelői ráhatást kívánó mélyebb *motívumaival* (b), ezenkívül az egyénre aktuálisan jellemző személyiségjegyeknek *elsődleges* vagy *másodlagos* jellegével, — mert az elsődleges jegyek mélyebb, mintegy megváltozhatatlan alapúak —(c). A nevelésben mindig erőteljesen kell érvényesülnie az *individualitás* elvének. Mondhatnók azt is, hogy a fentiekben tárgyalt egész problematikában — a jellem- és személyiségfogalmak viszonyának és jelentőségüknek tisztázása mellett — valójában az (egyéni) *személyiség* és a (csak tömeg-) *típus* közötti most tárgyalt különbség a leglényegesebb. Aki mint nevelő kellően meg van győződve egyfelől az individualitás (az egyéni bélyeg), másfelől az emberismeret

16 l. *29.*

17 l. *20., 30.*

mélységének és teljességének fontosságáról, könnyen beláthatja a minél teljesebb és mélyebb *személyiség*-megragadás követelményének igazi jelentőségét. Talán felesleges is külön hangoztatni, hogy a nevelői individualitás elvének fenti erőteljes kidomborítása éppen nem jelentheti a nevelésben is olyannyira jogos *közösségi* elvnek elhanyagolását. Nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy az egyénekben a „közösségi" is *egyéni színben* jelenik meg, — úgy amint egy és ugyanazon zenei hang, ugyanaz a hangsor, ugyanaz a zenei motívum is, különböző *melódia*-egészben és igen különböző *harmónia*-összefüggésben jelentkezhet. A komoly és lelkiismeretes nevelő az *egyénit* is — tehát a nevelendőben a legközéppontibbat és a legmélyebbet — fel kell, hogy ismerje és neveltjeit egyéniségüknek is megfelelően kell befolyásolnia — éppen azért, hogy a kívánt *közösségi* és eszmei szükségletek, jegyek, kívánalmak is minél mélyebben meggyökeresedetten, minél határozottabban és teljesebben, erősebb szervezettségben juthassanak érvényesüléshez a neveltek *egyéni* lelkének többé-kevésbbé egységes melódiájában és harmóniájában.[18]

V. Befejezés.

1. A nevelői munka egyfelől a *nevelő személyiségnek* (a) és a *nevelendő személyiségnek* (b), valamint a *nevelői ráhatásnak* (c) *lelki* tényezőire, másfelől arra az *érték*rendszerre épül, amely a nevelési célokat meghatározza, úgy hogy minden pedagógiának *kettős alapja* van: egy *lélektani* és egy élet- és világszemléleti, végső fokon filozófiai, elsősorban *értékelméleti*.[19] A fentiekben — bár különösen az értékproblémában csak igen rövid utalásokkal — az a kérdés foglalkoztatott bennüket, hogy a személyiséglélektan hogyan szolgáltathatja a *legtöbbet*, mind a két problematikában, a nevelés gyakorlata számára.

2. Tisztán elméleti, csakúgy mint gyakorlati szempontokból el kell egymástól határolnunk a *temperamentumnak, jellemnek* és a *pszichés összszemélyiségnek* (és különösképen a jellemnek és a személyiségnek) fogalmait. Egy valóban kielégítő nevelési rendszer számára a legáltalánosabb, legmélyebb és legteljesebb lélektani alapul csak a *teljes és elmélyült személyiségismeret* szolgálhat.

3. El kell egymástól választanunk a *típus*kutatás és a *személyiség*kutatás, illetve a típusismeret és az (egyéni) személyiségismeret fogalmait is. Csak a teljes, mély, *egyéni* személyiségismeret képesíti a nevelőt arra, hogy neveltjének „értékeit", képességeit a legmegfelelőbb módon

---

18 Részletezőbben foglalkoztunk e kérdéssel az 1. sz. jegyzetben említett előadásban.

19 A pedagógiának a *lélektan*hoz és az *értékelmélet*hez — mint alaptudományaihoz — való viszonyairól főkép a *33.* (és előbb a *7—8.*) sz. tanulmányokban szól a szerző.

bontakoztassa ki, a közösség javára is.[20]

4. A gyakorlati nevelői embermegismerés számára személyiségvizsgálatul legcélszerűbben egy jól összeállított *kérdőíves* módszert ajánlhatunk, különösen, ha ennek eredményei egyéb vizsgálati módszereknek eredményeivel (így a kellően elmélyült megfigyelési módszer által és a kvantitatív-exakt, objektív kísérletek sorozata által szolgáltatott személyi adatokkal) kiegészíttetnek.[21]

5. Minden nevelés természetszerint és lényegszerint *vezető célok és eszmények* felé törekszik. Bár az értéktételezések végső fokon az értékelméletnek problematikája, a lélektani *személyiségkutatás maga* is felfedez az egyén legmélyebb örökletes meghatározottságában olyan végső tényezőket, amelyek az egyént mintegy biológiai kényszerrel késztetik arra, hogy képességeit, a természetesen egészséges biológiai fejlődés rendjén, *egyénfeletti* morális, intellektuális és egyéb közösségi és objektív célkitűzések irányában bontakoztassa ki. (E *természetesen* magasra irányzódó fejlődésmenetnek rendszerinti elakadása, valljuk, elsősorban a helytelen nevelői és környezeti ráhatások eredményeképen, tehát *mesterséges* emberi okokból történik. Ez a kérdés azonban ezúttal nem foglalkoztathat.)

6. A legértékesebb nevelés az, amely az egyént ahhoz képes segíteni, hogy *magasrendű* személyiséggé váljék. Ennek a nevelésnek természetesen egyénfeletti célkitűzései vannak, a lehetséges túlzásokkal szemben azonban nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a célzott egyénfeletti, közösségi és objektív eszmények mindig *egyéni lelkekben* jutnak érvényesüléshez.

7. A fentiek utaltak végül nehány nevelői *eszközre*, amelyek a nevelőnek rendelkezésére állanak abból a célból, hogy neveltjét — az egyénfeletti érdekek és eszmények szolgálatában — a legjobb kibontakozásnak biztos útjára segítse.

Boda István.

---

20 Kiegészítésül meg kell említenünk, hogy az alapvető fogalmi viszonylatok teljesebb tisztázásához hozzátartozik e (lélektani) „*személyiségtan*“, illetve: „személyiségkutatás“ és a „*karakterologia*“ fogalmainak egymástól való éles elkülönítése is. Úgy ítéljük, hogy az emberi személyekkel foglalkozó sajátosan *lélektani* problematikában *csak* a fentiekben is tárgyalt *személyiség*kutatás s személyiségtan bírnak valódi elméleti jogosultsággal és gyakorlati értékkel. (A gyakorlati hasznosítás kérdésében v. ö. *31—32.*) Alapérveink a következők: 1. A „*karakterologia*“ szó igen bizonytalan, egyértelműleg elfogadott jelentést nem nyert fogalom, amelyik ezenfelül alkalmat ad arra, hogy a tisztán lélektani problématikába *idegenelvű* (heterogén és „heteronom“), így etikai, kultúrfilozófiai stb. szempontokat vegyítsünk bele; 2. a *karakter*ologia szó bizonyos tekintetekben *kevesebbet* fejez ki, mint a „*személyiség*tan“, hiszen lélektani szempontból a jellem (a „karakter“) kevesebb, mint az egész „személyiség“; 3. más szempontból viszont a „karakterologia“ szó *többet* fejez ki, mint a lélektani személyiségtan: mert van oly *általános* „karakterológia“, amelyik nemcsak *lelki* jellegzetességekről, nem is a *testi* és *lelki* (emberi) személyről vagy akár az összes *élőlények* testi-lelki „személyi“ egységéről, hanem az *összes lehető dolgok* „karakter“-vonásairól vagyis jellegzetességeiről, „bevésett“ jegyeiről szólnak. (V. ö. *29—30.*)

21 l. *21, 31.*

Bibliográfiai utalások.

(A szerzőnek a személyiség szerkezeti kérdéseivel és neveléstani általános alapkérdésekkel foglalkozó munkái)

1. Az eszmélések organizálódása. Két alaptörvény. (A Magy. Psychol. Társ. Közleményei, 2. sz. 1930.)

2. Die Organisation der Empfindungen. Ergebnisse ungarischer analytischer Forschungen (Psychologie des Gesellschaftslebens, Ber. üb. d. XIV. Kongress d. Deutsch. Gesellsch. f. Psychol., 1935.)

3. A „lelki" fogalma és az „eszméletek" (sajtó alatt: Mitrovics—Emlékkönyv).

4. A következtető képesség mint „értelmiségvizsgálati" probléma. (Magy. Psych. Szemle, 1931.)

5. Die Intelligenzprüfungen und die sogenannten „reinen Verstandesprüfungen" (Arch. f. d. ges. Psychologie, Bd. 92. 1934)

6. Zur Methodik der reinen Verstandesprüfungen (Comptes rendus de la VIII. Conference intern. de Psychotechnique, Prague 1935.)

7. Az értelmi nevelés feladatairól (Magy. Psych. Szemle, 1933.)

8. Les problèmes de l'education de l'intelligence (Actes du huitième Congrès intern. de Philosophie; Prague, 1936.)

9. Tervezet az érettségi vizsgálathoz kapcsolódó válogató értelmességvizsgálat és a középiskolai növendékekről vezetendő személyi megfigyelő napló tárgyában. (Magy. Psych. Szemle, 1935.)

10. Bericht über einen ungarischen Versuch der psychologischen Abiturientenauslese (Psychotechnische Tagung, Wien, 1935.)

11. Beiträge zur Frage der Verstandesstruktur und der experimenteller Intelligenzprüfungen (II. Psychotechn. Sagung. Wien, 1937. — még nem jelent meg.)

12. La structure intellectuelle et le développement mental. Contribution nouvelle à une theorie structurelle de l'intelligence (Onzième Congrès intern. de Psychologie, Paris 1938.)

13. Sur la pensée constructive et l'invention (u. ott).

14. Az értelem. Funkcionális és minőségi lényege, szerkezete, kísérleti vizsgálata (sajtó alatt: Mitrovics – Emlékkönyv).

15. A zseni lélektanához. (A Magy. Psychol. Társ. Közl. 5. sz. 1932.)

16. Pour la solution du problème psychologique du génie (Journ de Psychologie, 1 34)

17. L'nomo di genis come problema psicologico (Rivista di Psicologie, 1936.)

18. Az érzelmi élet alapjai és kibontakozása (Athenaeum, 1926.)

19. Bevezető a lélektanba. Egy lélektani rendszer vázlata 1934.

20. A személyi magasrendűség kibontakozása. (Szellem és Élet, 1937.)

21. A személyiség szerkezete és kísérleti vizsgálata. (Magy. Psychol. Szemle, 1937.)

22. A tudattalan problémája és spekulációs szellemű vizsgálatának veszélyei. (Magy. Psych. Szemle, 1930.)

23. Perszonalisztika, biológia és lélektan (Magy. Psych. Szemle, 1931.)

24. A lélektani kutatás néhány vezérelvéről. (Magy. Psych. Szemle, 1933.)

25. Lélektan és karakterológia. (Magy. Psych. Szemle, 1933.)

26. Temperamentum, karakter, értelmiség, személyiség. (Magy. Psych. Szemle, 1929.)

27. A személyiség végső biopszichés jegyei. (Magy. Psych. Szemle, 1934.)
28. Versuch einer reinpsychologischen Typenlehre (Ber. üb. d. XIII. Kongress, d. deutscher Gesellsch. f. Psychol. 1934.)
29. Prinzipielles über die Notwendigkeit einer strengeren Abgrenzung der allgemein - charakterologischen und der speziell - typologischen Problemstellung (Gefühl und Wille, Ber. üb. d. XV. Kongr. d. Deutschen Gesellsch. f. Psychol., 1937.)
30. Persönlichkeitsforschung und Typenforschung (Arch. f. d. ges. Psychologie Bd. 101. 1938.)
31. Persönlichkeitsstruktur und Persönlichkeitsprüfung (Industrielle Psychotechnik, 15. Jahrg. 1938. H. 4—6.)
32. A nevelői célkitűzés problémájához. (Berlin, Voggenreiter, 1926.)
33. A pedagógia néhány alapkérdése. (Iskola és Egészség. 1935.)

Szemléltetés a nevelő iskolában.

A nevelőoktatatás az emlékezet egyoldalú terhelése helyett a lelki élet minden tényezőjének bevonására és összhangzatos egyensúlyozására törekszik. Ennek a törekvésnek a szolgálatában áll az ismeretek feldolgozásának az a módszeres alapelve, hogy a tanár igyekezzék mind a problema megindításának, mind pedig az oktatás egész menetében a tanuló érdeklődésének, munkakedvének és szellemi tevékenységének fokozott ébrentartását biztosítani. Ebben a célkitűzésben nyernek új értelmet és jelentőséget azok a régi módszeres elvek, amelyek hangsúlyozzák, hogy az oktatás az ismertből, a közelebbfekvőből, a konkrétumból induljon ki és fokozatosan haladjon az ismeretlen, a távolabbi, az elvontabb gondolat felé, érzéki észrevevés legyen a fogalomalkotásnak, szemléltetés legyen az oktatásnak alapja.

A szemlélet ismeretszerzésünk leggazdagabb forrása. Gyermekkori képzeteink csaknem kizárólag szemléleti eredetűek. A szemléletnek éppen ezért az oktatásban is nagy a jelentősége. A megismerés folyamatának szemlélet a leggyakoribb megindítója és így szemlélet a tanításnak legtermészetesebb kiindulópontja. A szemlélet szó azonban félreértésnek adhat alkalmat. Helyes értelmében ugyanis nemcsak a látással, hanem a több érzetterülettel összefüggő érzékelés jelölésére is szolgál. Ezt az értelmet az „élmény" szó jobban kidomborítja. Ebben a megjelölésben az általánosabb értelmezésen kívül a kényszeritetlenség és befogadó készség (spontaneitás és receptivitás) is egyaránt kifejezésre jut. A szemléltetésnek a nevelő oktatásban pedig valóban nem csupán érdektelen szemlélet nyujtása a célja, hanem olyan lelki élmény megteremtése, amely a tanulónak az ismeretszerzés folyamatában való önkéntelen részvételét és szándékos tevékenységét is biztosítja. A szemléltetésnek éppen ezt az általános értelmezését, és tettszerű (pragmatikus) vonását, valamint az élethez való szorosabb vonatkozását kívánják hangsúlyozni azok, akik a szemléltetés szó helyett újabban a „tárgyközelség", vagy még helyesebben az „életközelség" kifejezését használják.

A szemléltetés módszeres elvéből következik az az igyekezet, hogy az oktatás menetét lehetőleg mindenkor a tárgyból eredő hatásokkal alapozzuk meg. A tanítás lehetőleg a tanuló ismeretszerzésének élményszerűsítésével kezdődjék. Egyes tanítási tárgyaknál az oktatásnak ez a természetes megindítása önként kínálkozik. A tanár a tanulót úgy vezeti az új ismeretre, hogy az oktatás tárgyát szemléletesen állítja eléje. Vannak azonban olyan ismeretek, amelyek kevésbbé, vagy alig alkalmasak, sőt teljesen alkalmatlanok a szemléltetésre. A szemléltetésre való elvi törekvés fontosságának a hangsúlyozására éppen azért van szükség, hogy a tanár az alkalomszerűség és lehetőség feltételeit figyelembe véve az oktatásnak ezt a fontos segédeszközét mindenkor felhasználja. Szemléltetéssel köthetjük le ugyanis leginkább a tanuló figyelmét s kelthetjük fel érdeklődését és résztvevő tevékenységét. A megértést és emlékezetet is nagy mértékben erősíthetjük szemléltetéssel, hiszen azok a képzeteink és fogalmaink, melyek mélyebb gyökereket vernek lelkünkben, túlnyomórészt szemléleti eredetűek. A szemléltetéssel nyujtott élmény érzelmi és akarati hatásokat is vált ki a tanulóból. Ebben van a szemléltetésnek, mint a további ismeretszerzésre ösztönző és szellemi erőfeszítésre serkentő tényezőnek a jelentősége.

A szemléltetés gyüjtőfogalma alá tartozó módszeres tevékenységek különféle szempontok szerint csoportosíthatók. Van olyan szemléltetés, amelynek célja a tárgyak, vagy jelenségek megfigyelése, tehát érzéki tények megfigyelése. Egyes tanítási tárgyaknál, így különösen a természettudományoknál a szemléltetés a jelenségek lefolyásának megfigyelését, sőt az okozati összefüggések kideritését is célozza. Külön csoportba tartozik az utóbbiaknál a kisérleti szemléltetés, amelynél a megfigyelt jelenségek lefolyását kiváltó, vagy módosító tevékenységgel szabályozzuk. A szemléltetésnek azt a módját, amelynél maguk a tanulók végzik ezt a tevékenységet, munkáltatásnak szokás nevezni.

Az ismeretek szerzésének természetes útja a való életnek megfigyelése. Ilyen természetes szemléltetés történik például a kirándulások alkalmával. Egyes tárgyaknak és jelenségeknek közös megfigyelése a tanteremben is lehetséges. Voltaképpen csak a tárgyi valóság bemutatását tekinthetjük igazi szemléltetésnek. Ezért beszélhetünk ál-szemléltetésről, amikor a tárgy, vagy jelenség helyett csupán a képét, vagy a tárgyról mintázott készítményt mutatjuk be. Bár ennek élményszerű hatása nyilvánvalóan kevesebb, mint az igazi szemléltetésnek, mégis hasznosan értékesíthetjük mindannyiszor, amikor az előbbi meg nem valósítható. Elmult események, vagy távoli, meg nem közelíthető tárgyak másként nem is érzékelhetők, mint képeken, vagy készítményeken. Az oktatás legfontosabb nélkülözhetetlen segédeszközei: a táblarajzok, a térképek és a szemléltetőképek, valójában szintén az ál-szemléltetés csoportjába tartoznak. A mozgó filmeknek az ad értéket, hogy a gyermek érző-mozgó lényéhez alkalmazkodva hatásukban megközelítik az igazi szemléltetést, a valóságot. Bizonyos értelemben szemléltetésnek tekinthető a nyelvi tényeknek bemutatása, sőt szemléltető hatású lehet irodalmi termékek előadása és ismertetése is.

Az igazi szemléltetéssel és álszemléltetéssel kapcsolatban említhető

meg az érzéki benyomások nélkül, csupán lelki hatásokkal ébresztett u. n. belső szemléltetés. Ennek az előbbiekben tárgyalt szemléltetéssel csak élményszerző hatásánál fogva van némi kapcsolata, voltaképpen azonban csak átvitt értelemben nevezhető szemléltetésnek.

A szemléltetés nem önálló célja, hanem csupán eszköze a nevelő oktatásnak. Ezért, bár az egyes tárgyak kereteiben való érvényesítésének mértékét, szerves beillesztésének határait maguknak a tanítási tárgyaknak a természete szabja meg, alkalmazásának módját, elvi szempontjait, általános irányelveit és menetét az általános érvényű tanítástani és neveléstani elvek és szempontok döntik el. Ugyancsak az általános szempontoknak kell érvényesülniök a szemléltetés, vagy szemléltető oktatás előnyeinek és módszeres jelentőségének vizsgálatánál és megállapításánál is. Kétségtelenül jelentős szempont az is, hogy a tanulók a szemléltetés útján gyakorolják és tökéletesítik magukat érzékszerveik használatában. Az ismeretszerzés tárgyi szempontjából nem kicsinyelhető a szemléltetés útján szerzett ismeretek gazdagsága, teljessége és maradandó mivolta sem. A szemléltetés igazi jelentőségét azonban még ezeknél is mélyebb hatások érvényesülésében kell keresnünk.

A szemléltetéssel szavak és elvont gondolatok helyett az élet színes valóságát, kitűzött tanítási anyag helyett az ifjú lélekhez közelebb álló és így számára jobban felfogható, életszerű ismereteket nyujtunk. A színtelen távlatokba állított dolgokat és jelenségeket a tanuló általában csak több-kevesebb külső kényszer hatására közelíti meg, lelkével azonban távol marad tőlük. Már pedig a nevelő oktatás alapján állva nem nyugodhatunk bele, hogy tanítványunk a művelődési érzékkel szemben közömbös, vagy éppen ellenséges érzeletű legyen. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy az így elsajátított ismeretek csak külsőleg viseljék magukon az elvégzett szellemi munka jegyeit, a lélek benső világát azonban más idegen érzések és gondolatok foglalják el. Talán éppen olyanok, amelyek nemcsak nem azonosak a nevelés nagy célkitűzéseivel, hanem ellenkezőleg rombolják a még felszínesen befogadott nevelőhatásokat is. A szemléltetést is ennek a gondolatnak a szolgálatába kell állítani és általa elsősorban arra kell törekedni, hogy a tanuló lelkének belső erőit megindítva ösztönszerű érdeklődést keltsünk, az ismeretek vonzóbb beállításával a tanuló zsenge munkakészségének elébe menjünk és ekként az ismeretek feldolgozásában való tevékeny bekapcsolódást és a tanulásban való komoly elmélyedést előmozdítsuk.

A szemléltetés alatt tehát korántsem szabad csupán olyan egyoldalú eljárást értenünk, amely a megszemlélendő tárgynak bemutatásával véget ért. A tanuló tevékeny részvétele nélkül, közreműködése, szellemi tevékenységének kiváltása nélkül a szemléltetés célját téveszti. Az így szerzett érdektelen érzéki benyomás halvány képe hamarosan szertefoszlik s az a sovány emlékezet, hogy látott is valamit a tanuló, nem éri meg a fáradságot. A szemléltetés a szó igazi értelmében ennél sokkal többet jelent: szemügyrevevést, kézbeadást, ha lehet, megtapintást, megízlelést, hallást vagy szaglást, boncolgatást, megbírálást, felbecsülést, értékelést és ezek után alapos megbeszélést, feldolgozást. Ennek a tevékeny közreműködésnek a biztosítása a helyes szemléltetésnek legfőbb

célja és feladata. Ez vezet ugyanis az elmélyedésnek ahhoz a fokához, amely az ismeretek felszínes elsajátítása helyett a művelődési javak megbecsülését és a nevelő értékek érvényesülését eredményezi. Az ismeretek megbecsülése az objektív értékekhez való vonzalmat, a tanulmányok odaadó értékelését váltja ki, tehát nemes érzületeket kelt. A vonzónak talált tevékenység további akarati indításokat, elhatározásokat alakít, sőt magasabb fokon munkatervet és munkaszeretetet teremt. A szemléltető módszer tehát csak látszólag nyujt könnyű, játékos foglalkozást. A vonzó beállításnak fokozott elmélyedés a célja, ez pedig végeredményben szigorú munkarend és kemény szellemi erőfeszítés kifejlődésében éri el igazi célját és rendeltetését.

Azonban a szemléltetés különböző alkalmai és fajai közt is különbséget kell tennünk. Nem lehet célja minden szemléltetésnek, hogy a tevékenység és kiértékelés összes fokozatait rajta végigvezessük. Az alkalmazás módját és az elmélyedés mértékét is az alkalomszerűség határozza meg. A szemléltetés módszeres elvei és a nevelőhatás érvényesülésének követelményei is aránylag legteljesebb mértékben azokban az eljárásokban valósíthatók meg, amelyeket újabban munkáltató eljárás elnevezés alatt főként a természettudományi tárgyaknál alkalmaznak eredményesen. Az ellankadt érdeklődésnek felserkentésében ezek az eljárások az összes szemléltető tevékenységeknél hatásosabbaknak bizonyultak, ezért a tárgyak természete szerint időnként, kisebb-nagyobb időközökben való beiktatásuk igen üdvös hatásúnak mondható. A fentiekben kifejtett középponti gondolattól irányított szemléltetésnek hasonlóképpen szintén meg van ez a serkentő hatása. Ennek a felismerése és a kiváltott ösztönzésnek a nevelő-oktatás szempontjából való felhasználása olyan mozzanat, amelyet a tanárnak sohasem szabad szem elől téveszteni.

A szemléltetéssel beérni és a jó megindulás eleven erejét fel nem használni ugyanis nagy hiba volna. A munka menetét az oktatás vonzó kezdetétől a fokozott szellemi erőfeszítés felé kell terelni. A szemlélet alapján, felvetődő gondolatok tisztázása, a fogalmak kiépítése, a tárgyi tartalmak rögzítése és begyakorlása a szemléltetéssel legalább is egyenrangú feladatok, amelyeket elhanyagolni, még kevésbbé elmulasztani sohasem szabad. Ebből önként következik, hogy szemléltetéssel a növendékeket elhalmozni nem hogy erőssége, hanem ellenkezőleg súlyos fogyatékossága lenne az oktatásnak. A túlzott és rosszul csoportosított szemléltetés fogalomzavart és így súlyos károkat okozhat. A tanár belátásának kell itt is a helyes mértéket megtalálnia. Ugyancsak fel kell ismernie azt is, mi az, aminek a szemléltetése nem szükséges, vagy éppen felesleges. Ami a tanulóknak közös élményeként, vagy mély benyomások hatásaként még elég élénken és üdén visszaidézhető, az nem lehet újabb szemléltetés tárgya. Az ilyen erőltetett hatások céljukat tévesztenék és szintén károsak lehetnek. Kerülni kell a mesterkélt szemléltetést is, mert az nem világosságot, hanem rejtelmes bonyolultság érzését kelti és így nemcsak felesleges, hanem a céllal ellenkező hatású is lehet. Ide tartoznak azok a táblarajzok is, amelyek vonalakkal kívánnák kifejezni olyan mozzanatokat, amelyek esetleg csak belső szemlélet útján állíthatók a

képzelet tükre elé. A tanár éleslátása, ítélőképessége és tapintata biztos eligazítást ad ezekben a kérdésekben.

Az oktatás egyes mozzanatait követve szintén megállapíthatók a szemléltetésnek egyes vonatkozásai. Nagy szerepe van a szemléltetésnek már az ismeretek feldolgozását megelőző előkészítés idején is. A köznapi életben szerzett tapasztalatoknak, valamint a végzett tanulmányok közben már elsajátított ismereteknek kipuhatolása nélkül nem kezdhet munkába a tanár, hiszen az új ismereteknek a régiekhez való kapcsolása másként el sem képzelhető. Az emlékezetben felhalmozott ismeretek azonban homályosak és hézagosak lehetnek és így felhasználásuk előtt felfrissítésükre és némi előzetes kiegészítésükre van szükség. Ez a feladata az előzetes szemléltetésnek. Ilyenkor is keletkeznek új benyomások és megfigyelések. Ezek azonban még nem annyira az ismeretekben való gyarapodást szolgálják, mint inkább a benső öntevékenység kezdetének megindítása útján az érdeklődést hívják életre. A munka kezdetén üde benyomásokra van szükség, mert homályos emlékképeknek még akkor sincs indító hatásuk, ha történetesen nem szorulnának is tartalmi kiegészítésre. Az előzetes szemléltetésnek is számtalan módja lehet. Kirándulás, gyüjteménylátogatás, film, stb. éppen úgy előkészítheti a közös iskolai feldolgozást, mint az olvasmány, hanglemez, stb. Egyes iskolákban előnyösen használják a folyosóra helyezett szemléltető szekrényeket. Az ide helyezett tárgyakat a tanulók a szünet alatt, sétaközben is szemügyre vehetik és így az iskolai feldolgozás közben esetleg olyan tárgyhoz is hozzászólhatnak, amihez előzetes szemléltetés nélkül nem tudtak volna szólni. Egy-egy kép, térkép, vagy készítmény előzetes szemlélése is hasznos lehet, még pedig mind az érdeklődés felkeltése, mind pedig az előzetes tájékozódás szempontjából is.

A szemléltetésnek magánál az iskolai feldolgozásnál követendő módszerei többnyire szorosan összefüggnek az egyes tantárgyak módszeres irányelveivel és így tárgyalásuk általában a szakmódszertan kereteibe tartozik. Néhány általános elvet mégis meg lehet állapítani. A szemléltetésnek többnyire az új anyag feldolgozásának kezdetén, vagyis a szemléltetéssel vonatkozásban álló tárgykör feldolgozásának megindulásánál van a helye. Természetellenes és a nevelő-oktatás elvi álláspontjával nem egyeztethető tehát az olyan eljárás, amely elméletileg levezetett, vagy kész igazságok és ismeretek igazolására utólagosan fordul szemléltetéshez. Hasonlókép egészen hibás volna szemléleti (demonstratív) tárgyaknál az ú. n. elméleti és kísérleti óráknak merő elkülönítése. Céljatévesztett a túlkorán beiktatott szemléltetés is. Erre nemcsak a kísérleti órák nyujtanának alkalmat, hanem a más osztály részére megrendelt és éppen kéznél lévő (mozgó-)filmek is. A legkevesebb értéke pedig az elkésett utólagos szemléltetésnek van. Ezzel szemben viszont teljesen megokolt lehet az utólagos szemléltetés abban az esetben, amikor a szemléltetésnek az elsajátított ismeretek további elmélyítése, alkalmazása és begyakorlása a célja. Mindezekből a példákból kitűnik, hogy a szemléltetésnek szervesen kell az oktatás menetébe illeszkednie és hogy a legalkalmasabb beillesztésének lélektani pillanatát megválogatni nemcsak a helyes belátásnak, hanem a tanításra való elő-

készületnek is egyik legfontosabb feladata.

A szemléltetésnek a tanuló érdeklődését és közreműködésre való készségét is ki kell váltania. Ennek összes lélektani feltételeit az alkalmas időpont kiválasztásával csak akkor érhetjük el, ha a szemléltetés tárgya magában is biztosítja azokat a mély érzéki benyomásokat, amelyek alkalmasak a tanulókban a tudatmező teljes betöltésére. Ezt azonban nem mindenkor érhetjük el a szemléltetés kellő előkészítése nélkül. Erre az előkészítésre, tehát a megfelelő hangulati elemeknek és az érdeklődést irányító tényezőknek előzetes beállítására különösen egyes kirándulások, gyüjtemény-látogatások előtt van feltétlenül szükség. De a tanítás folyamatába illesztett szemléltetést is kívánatos kapcsoló áthajlással, vagy serkentő célkitűzésekkel előkészíteni.

A szemléltetés folyamata alatt a tanár feladata inkább csak az irányítás. A benyomások felsorolásától, a tanulságok korai kifejezésétől tehát feltétlenül tartózkodnia kell és arra kell törekednie, hogy a tanulókat tevékeny részvételre birja. A tanulók az általános irányelvek begyakorlása után csakhamar maguk is megszokják a helyes megfigyelés menetét, sőt megtanulják a vizsgálódó ismeretszerzés módszerét is. A tanár csak közbevetett kérdésekkel jelzi, hogy előbb az áttekintő megfigyelésre, majd a részletekre s végül a rendszerbefoglalásra vagy a tanulságok levonására kell ügyelni. Idővel az irányító kérdéseket is maguk a tanulók tehet k fel. A szemléltetéssel megindított benső elmélyedésnek és szellemi tevékenységnek éppen az a legértékesebb gyümölcse, hogy a tanulók az új feladatokkal szemben nem állanak tanácstalanul, hanem tájékozódni tudnak és határozni, miként fogjanak a munkához. Viszont más természetű szemléltetésnél a helyes irányítással vezetett tanulók az összefüggések és tanulságok levonásában, bíráló és méltató állásfoglalásban és főként a lényeges elemek kiemelésében gyakorolják magukat. A logikus kapcsolatok kimélyítése, a rendszerezésben való biztosság, a rögzített és elsajátított ismeretek tudatos alkalmazása, ezek azok a magasabb követelmények, amelyeket a vonzó szemléltetés útján nyujtott előny ellenértékeként a tanulóktól magasabb fokon megkövetelhetünk.

Külön kell még szólni a szemléltetés legősibb és legújabb, vala mint legáltalánosabb eszközeiről: a tábláról, filmről és a szemléltető képekről.

A tábla nélkülözhetetlen segédeszköze az osztálytanításnak. Nem pótolhatja, csak szükség esetén helyettesítheti, de mindenkor üdvösen kiegészítheti a szemléltetést. Mint az összpontosított figyelem megnyilatkozásainak fontos gyüjtőhelye, a közös iskolai munkásság egyik legfontosabb színtere a nevelő oktatásban más fontos szerepet is tölt be. A tanítás folyamán feljegyzett vezérszavak, adatok, vázlatok és rajzok az egész tanítási órának mintegy tükörképét vetitik a táblára. Ennek a tükörképnek az iskolai feldolgozás középponti helyzetéből származó jelentőségéről más helyen volt alkalmam szólni. (L. A tankönyv szerepe a mai oktatásban Magy. Ped. 1938. 1—2. szám.) Amiként a szemléltetés a feldolgozás menetébe, úgy illeszkednek a táblai rajzok is a táblai feljegyzések sorrendjébe. Az elhangzott gondolatokat egy-két vezér-

szó, vagy adatszerű feljegyzés, a végzett szemléltetést pedig egy-egy nagyvonalúan odavetett, vagy vázlatosan szerkesztett rajz rögzíti a táblára. Utóbbinak elmulasztása fogyatékossága volna a tanításnak. A tanuló az iskolai munka fontosságának tudatában maga is megkíséreli, hogy a látottakat feljegyezze. Ebben azonban különösen alsó fokon segítségére kell lennünk és a főbb vonalak felvázolásával kell ennek módjába a tanulókat bevezetnünk. Máskor a jelenség lefolyását, leírását, vagy az összefüggéseket kell vázlat formájában kifejeznünk, hogy ezzel a megértést elősegítsük. Különös jelentősége van a helyszínrajzok és térképvázlatok rajzának, amelyeknek könnyed, esetleg egyes mértani alakzatokhoz idomuló szerkesztésére a tanulókat is meg kell tanítani.

A tábla használatának is megvannak a maga szabályai. A rendelkezésre álló táblaterülettel való gazdálkodás megkívánja, hogy a feljegyzések és rajzok a tábla bal felső szélétől kiindulva, egymás alatt és egymás mellett foglaljanak helyet. A gondos beosztás az áttekinthetőség alapfeltétele s a mellett a rendszeretetre nevelés szempontjából sem közömbös. Egyes rajzok a fejtegetések során történt visszatérések és kiegészítések miatt bonyolultakká válhatnak. A tanulók az otthoni tanulmányozás közben végül nem ismernék fel a kiindulást és a haladás fonalát. Ajánlatos ezért az ilyen rajzokat genetikus felépítésükben, a főbb részletekkel való kiegészítésük sorrendjében megismételni.

Egyes jelentősebb táblarajzoknak huzamosabb időn át való megőrzése végett fejlődött ki néhol az a gyakorlat, hogy az ilyen rajz a táblára tűzött fekete rajzlapon készül, amit a tanítási óra után a terem falára illesztett lécre lehet tűzni. Ennek az eljárásnak az az értelme, hogy így a rajz egyes vonásait és árnyalatait az előállítás pillanatnyi helyzetében, eredeti alkotásának állapotában („in statu nascendi") meg lehet tartani. Előnye pedig az, hogy a hangulati árnyalatoknak és finomságoknak megőrzése és ezúton az újabb feldolgozás és számonkérés idején való eleven visszaidézés is lehetővé válik. A rajzoknak előre való elkészítését azonban már az eleven hatás hiánya miatt nem lehetne helyeselni.

A táblarajzok áttekinthetőségét és hűségét is nagyban emelhetjük színes kréta alkalmazásával. Ennek használatában azonban szintén rendet kell tartanunk. Egy-egy színt bizonyos természetű jelölésekre lehetőleg következetesen kell használni. A fehér krétán kívül, legalább piros, kék és zöld krétát minden osztályteremben kívánatos tartani.

A tábla használatának fokozott jelentőségéből következik, hogy az osztálytermekben elég táblaterület álljon rendelkezésre, hogy egy-egy tanítási óra összes feljegyzéseire és rajzaira elegendő terület juthasson.

A tábla tisztántartásának és karbantartásának fontosságát talán nem is kell külön hangsúlyozni.

A *pergőfilm* használatáról és az iskolai munkában való fokozatos térfoglalásáról hatalmas irodalom számol be. A legáltalánosabb szakszerű kérdések tekintetében elég az ilyen módon közismertté vált megállapításokra és az idevonatkozó utasításokra utalni. A filmek szerves beiktatására vonatkozólag szükséges azonban hangoztatni, hogy a szemléltetésre vonatkozó fenti általános megállapítások itt is érvényesek.

Ugyancsak érvényesek a szemléltetés előkészítésére vonatkozó megjegyzések is. A kellő előkészítés nélkül és nem a maga idejében lepergetett filmek fogyatékos értékű hatást váltanak ki és nem felelnek meg a hozzájuk fűzött várakozásnak. Ezért lehetőleg arra kell törekedni, hogy hordozható berendezéssel, egyszerű eszközökkel bármely osztályterem bármikor átalakítható legyen a filmvetítés céljaira. A filmeknek a maguk idejében való beiktatása többnyire csak így érhető el.

A levetített filmek tárgykörének utólagos feldolgozása nélkül a bemutatásnak nem egy értékes mozzanata menne veszendőbe. Ez a munka is sokkal fontosabb, semhogy a tanulók egyoldalú megterhelésével, a tartalomnak házi feladattal való kitűzésével elintézhető volna. Hasonlóképen helytelen lenne a kérdést szóban is így fogalmazni: „Mit láttunk a filmen? Mit ábrázolt a bemutatott film?" A filmen szemléltetett tárgykör feldolgozásánál is az iskolai munka szokásos formáihoz kell alkalmazkodni, tehát ennek is a tárgyra vonatkozó kérdések fokozatos kifejtésének menetében kell lefolynia. Kívánatos egy-egy adat rögzítése céljából a táblára és a tanulók munkafüzetébe is feljegyzéseket iktatni, hogy a film tűnő hatásának maradandó nyoma és visszaidézhető emléke maradjon.

Mint a szemléltetést általában, a filmek bemutatását sem helyes halmozni. Helytelen olyan filmek bemutatása is, amelyekre vonatkozó szemléltetésre a tanulóknak az adott körülmények között nincs szükségük. Még helytelenebb azonban a filmvetítés alkalmazását műszaki, vagy egyéb nehézségek miatt mellőzni. Az élményszerző törekvésekre beállított nevelő oktatás nem mondhat le arról a mélyen járó hatásról, amit a lehetőségek gazdag változatosságának birtokában lévő filmoktatás képvisel.

Végül történjék a szemléltető képekről is általános érvényű említés. Az igazi szemléltetést ezek sem pótolhatják. Létjogosultságukat tehát csak olyan tárgyaknak és cselekményeknek az ábrázolása igazolja, amelyek a valóságban természetüknél fogva nem szemléltethetők. Lényegesen alárendeltebb a szerepük azoknak a közkézen forgó szemléltető képeknek, amelyek természetben szemlélhető tárgyaknak belső szerkezetét, vagy egyes tüneménycsoportok összefüggéseit kívánják szemléltetni. Minthogy az ilyen rajzok készítésébe, ha érdemlegesek és szükségesek, a tanulókat is be kell vonni, nem mindig kívánatos az ilyeneket kész ábrákon bemutatni. Még kevésbbé helyes az ilyen ábrákat az előadótermekben, vagy tantermekben állandó kifüggesztésben tartani. Az eleven munka színhelyén nincs idő az ilyen ábrák tanulmányozására, hiszen ott a szemléltetésnek magának és az oktatásnak, nem pedig az ilyen könnyed szemlélődésnek van helye. Az iskolai folyosóknak ilyen képekkel való díszítése már inkább elfogadható, mert alkalmat ad a tanultaknak séta közben való visszaidézésére, tehát a szünetben való hasznos időtöltésre.

A kép-szemléltetésnek módszeres szabályai szintén az egyes tanítási tárgyak szakmódszertanába tartoznak. Itt inkább a szemléltető képek elhelyezéséről kell még említést tenni. Ebből a szempontból a képeknek kétféle csoportját lehet megkülönböztetni. Díszítésre és hangu-

lati hatásokra alkalmas képek mellett vannak ugyanis olyanok is, amelyek ilyen célra teljesen alkalmatlanok. A folyosók és osztálytermek környezeti hatását nagy mértékben befolyásolhatják a kifüggesztett szemléltető képek. A folyosók falait célszerű jól kiválasztott és csoportosított történelmi, földrajzi, vagy művészettörténeti tárgyú képekkel díszíteni. A képek szakszerű elrendezésével a tanítás igényeire is figyelemmel lehetünk. A folyosók kellemes benyomását a rajzi szertár régi szobormásolatai, valamint a természetrajzi gyüjtemény egyes darabjai, főként egyes növények és virágok is nagyban emelhetik. Mindezekkel melegebb színt varázsolhatunk a rideg falak közé és e mellett az oktatás érdekeit is szolgálhatjuk, tehát a kellemesség és hasznosság szempontjait egyeztethetjük.

Ezek a szempontok, módjával, az osztályterem falain is érvényesülhetnek. A jól választott, díszítésre alkalmas szemléltető képek nagy mértékben fokozhatják a tanterem meleg hangulatát. A hangulati elemek lélektani hatása pedig el nem hanyagolható tényezője a nevelő-oktatásnak. Az iskolai helyiségek korlátolt kereteiben nem lehet szó az egyes tanítási tárgyaknak megfelelően más-más környezetté alakított tantermek berendezéséről. De az ellenkező hatások keltésétől is megkímélhetjük a tanulókat. Ezért nem helyes a különleges célzatú, vagy éppen kellemetlen hatású szemléltető képeknek a tanteremben való visszahagyása. A díszítésre alkalmas szemléltető képek időközönkint való változtatásával viszont gondoskodhatunk arról, hogy a tanulók érzelmi világát környezetük tudatalatti tényezői is a nevelő célzattal összhangzatos hatással illessék.

Róder Pál.

A közvetlenség új elmélete a középiskolai nevelésben.

(2. közlemény.)

A régi iskolának a hatása azonban a sok anyagi nehézség és egyéb hányattatások között is vitathatatlanul nagyobb volt, mint a maié. *Abban az időben az iskola volt az erősebb fél,* jóllehet a korszellem időjártával akkor is beszüremkedett az Alma Materek kapuin, de inkább a fentemlített nagy tanáregyéniségek kezdeményezését és munkásságát váltotta ki, tehát az iskolát a hanyatló korszellem egészséges visszahatásra indította, *ma ellenben a kor szelleme az erősebb,* és kétségessé teszi az iskola munkájának eredményét, nemes szándékból fakadó törekvéseit, eszmei célkitűzéseit.

E folyóirat 1937. május havi számából idézzük az alábbi észrevételt: „Szembenáll az iskola a nagy akadállyal: tudatos ráhatását szinte percről percre ellensúlyozza a mai élet megalkuvása, igen sokszor céltudatos becstelensége. Az elhelyezkedés korán felötlő problémája aztán csak

szaporítja az alig megerősödött s máris megpuhult jellemek légióját, szomorú perspektívát nyujtva eljövendő magyar nemzedékek egyenességére".[2] Majd később az iskolára ható terrorisztikus tömegérzésről beszél a cikkíró.

Immáron ismerve a bajok gyökerét, helyes úton jár-e az a nevelési irány, mely a multtal megtagad minden közösséget, a jelen naptól keltez minden okszerű és célba érő nevelési eljárást, a tekintélyt hordozó régi tanári típust csak az ismert esernyővel együtt emlegeti.

Mintha bizony a régi esernyős tanáralaknak nem volna ma megtalálható a visszája!

A fentebbi rövid történeti visszapillantást azért tettük meg, hogy inkább utalásszerűen rámutassunk a régi iskolának a kor szellemével szemben szinte irányító, előnyös helyzetére, időnként feltűnő, jeles pedagógusok eszméire, hatására és eredményeire. Olyan eredményekre, melyek dicsőségére válnának bármelyik mai nagy nevelőnek is. Rámutassunk arra is, hogy az akkori iskola zárt életében a mai kornak is megfelelő modern eszközökkel dolgozó (szeretet, kölcsönös bizalom), a többi közül kiemelkedő kiválóbb tanár nem a közvetlenség egyedül üdvözítő módszerével és a tanuló előtt való teljes lelki levetkőzöttséggel ért el eredményt.

Lassan két évtizede annak, hogy a tanár modern értelemben lenyult a tanulóért, magához emelte, s tanítványának aprólékos ügyei után is tudakozódik, annak dolgaiban eljár, az eredmény mégis elszomorító: az alsó három osztályban a tanuló őszinte elcsodálkozással fogadja tanára közvetlenségét, a maga módja szerint hálás is érte. A legszebb úton halad a dolog.

Azután bekövetkezik a szomorú csalódás.

Számtalan példában láttuk, hogy a tanárnak nemcsak szeretetét, de anyagi segítségét is rút hálátlansággal viszonozta a tanuló; a tanárt, aki segítette őt, háta megett kicsúfolta, kigúnyolta. Ha ez csak szórványos esetben fordulna elő, nem volna érdemes az említésre, még kevésbbé lehetne arról bővebben tárgyalni Az iskola életétől távolálló, azzal semmi kapcsolatban nem lévő, komoly, tárgyilagos, nagy társadalmi területet áttekintő emberek is megdöbbenve mondják, hogy lélekzet elállító jelenség az, ahogyan az ifjúság a maga körében beszél, az idősebbekkel szemben viselkedik, az iskolát, a tanárokat emlegeti.

A tanár és tanuló új viszonyára épített remények nem valósultak meg. Csak néhány évvel ezelőtt a miniszter úr őnagyméltósága tette szóvá a tanulóknak a modorát, az utcán, a villamoson való viselkedését, pedig a művelt ember legalább a nyilvános helyeken illedelmesen viselkedik.

Az ifjúság tiszteletlen magaviseletét, zabolátlan beszédét, hálátlan cinizmusát nem lehet kizárólag az öregek és ifjak szociális ellentétében keresni. Ez nagyon szűk takaró volna, ez alá nem fér el annyi jó szándéknak az eredménytelensége.

Még élénken emlékszünk a kommunizmus idejéből arra az elvre,

[2] Nevelésügyi Szemle, *Lőrinc Jenő: A mai középiskola.* 1937. máj. havi szám.

hogy a gyermek a szülőknek semmi hálaszolgálattal nem tartozik, továbbá többször találkozunk ma is olyan felfogással, hogy a tekintély antidemokratikus maradvány a multból.

Nem állítják-e gyakran és erősen szembe az új és mult nevelési formákat a réginek rovására? Az értéknek ilyetén való pusztítása alig lehet kedvező kilátás a jövőre, mert gyenge önigazolás a mások kisebbítése, a hasonló fizetség egyhamar kijár érte majd.

Bizony-bizony a mai fiatalok lesznek öregek.

Hogy a régi tanári nemzedék a tanulóval keveset törődött volna, erősen vádaskodó állítás; és ha a jelen pedagógiája a tanulót kihangsúlyozza is a multtal szemben, ebből még nem következik, hogy a közvetlenség új formájának gyakorlati alkalmazása nagy hibákat és tévedéseket is ne rejtene.

A legszebb elvek és eszmék is módosulnak, változást szenvednek, mihelyt az ember hozzájuk nyúl.

A becsületes, önzetlen szolgálat mellett *hamar találkozunk a népszerűség vágyával is,* amikor a tanárt megejti a hiúság érzése, és közkedveltség révén akar első vonalba jutni.

Vajjon melyik tanár használ többet a tanuló érdekének és a köznevelésnek is: aki engedékenységgel a szülők sűrű dicséretét szerzi meg, vagy az, aki becsületes és kitartó munkára sarkalja a tanulót?

Eltekintve a ritkábban előforduló mellékcéloktól, hatalmas és nagy tanári jellemet kíván a közvetlenség új formája, mert egyetlen mondat, melyet más kollégák munkája után a tanulóknál felteszünk, máris ítélet a kartárssal szemben, mert a gyermek szomjas lélekkel, az élesebb eszű meg csalhatatlan szimattal kiveszi a lényeget a szavak mögül.

Nem akarunk kothurnusban járni, de lélektani okokból nem találjuk sem helyesnek, sem észszerűnek, sem szükségesnek és célravezetőnek azt sem, ha a tanár tanítványa előtt egészen kitárja a lelkét azért, hogy a tanulót hasonló cselekedetre indítsa.

Dehát így szokott lenni: jó szándékainkban is végletesek vagyunk.

Ember legyen a talpán az a tanár, aki így kiszolgáltatva magát, fegyelmet és rendet tud tartani és teremteni. Nem mondjuk, születnek Napoleonok, de mégis több a közkatona. Erre pedig figyelemmel kell lenni, ha kivételes tanári tehetséget és ideális adottságokat, örülményeket igénylő módszert akarunk a nevelés alapjává tenni

Az elmult két évtized sok nemes munkát és törekvést vitt el eredmény nélkül ebben az irányban: tanulóink továbbra is szerénytelen modorúak, hálátlan érzésűek, követelező fellépésűek, önteltek, idősebbekkel tiszteletlenek és durva beszédűek maradtak.

Elhibázottnak tartjuk a közvetlenség új formáját két okból.

Először lélektani okból, mert a tanár részéről nagy önfegyelmezést, roppant finom mértéket követel, a helyzeteknek villanásszerű felismerését, az erély és érzelem olyan egyensúlyjátékát, mellyel a legnagyobb pedagógusok is ritkán dicsekedhetnek, mert arra kell gondolnunk, hogy különösen a felső osztályokban nem egyes tanulóval, hanem a mindenkori tömegnek lélektani megnyilatkozásaival találja szemben magát a tanár szorosan magához eresztett tanulókban. A nevelésnek vannak mély

lélektani titkai is. A tanár nem felsőbbrendű lény a tanuló mellett, nem hirdette azt a régi nevelési rendszer sem, de föltétlen kiábrándító a gyermeklélekre, ha a tanárát épen olyan gyarló embernek látja, mint bárkit. Nem a távolsággal van itt baj, hanem akkor következik be a hazugság, ha a tanár nem igyekszik valóban példakép lenni a tanulók előtt.

Meg aztán a pajtáskodássá módosuló érintkezés sok alkalmat nyujt arra, hogy a tanár nevelő hatásának legfontosabb imponderábiliái eltűnjenek, hogy a köteles tisztelet mesgyéjét önkénytelenül bár, de gyakrabban átlépje a tanuló.

Körülbelül húsz év óta folytatjuk megfigyelésünket ebben az irányban, de az új elmélethez fűzött reményeket nem látjuk megvalósulni, ellenben fordult elő olyan eset, hogy a tanároknak ilyetén közvetlen módszere meglazította az egész iskola fegyelmét, s a tanárnak csokoládéval, bonbonokkal, a lakásán tartott bizalmas megbeszélésekkel szerzett népszerűsége valósággal forradalmi állapotba hozta az ifjúságot a többi tanárral szemben. Mondjuk, hogy csak szórványosan jelentkező eredménye ez az új elméletnek, de lehetséges az ilyen eset is.

Arra is kell gondolnunk, hogy az emberi természet mindig hajlamosabb a szabadosságra, a gyermeki lélek annál jobban.

Minél szélesebb körből szerezzük az adatokat, annál több panaszt hallunk, hogy épen azok kiérleteznek leginkább az új formával, akik maguk is önfegyelmezésre szorulnak, s így a tanulók játékszerévé válnak. Majd meg a szülők tesznek ezen az alapon különbséget a „jó“ és „rossz“ tanár között.

A tanuló részéről olyan ragaszkodó és önzetlen szeretetet, önkéntes feloldódást kíván az új nevelési forma, amilyen szeretet szinte csak a vérségi kötelékből ered. Fentebb már említettük, hogy a legalsóbb osztályokban valóban sok örömet ad a tanulókkal való szorosabb kapcsolat, de a kamaszkodó évek után alig marad abból valami, legfeljebb abban a nagyon kivételes esetben, ha a tanuló az átlagon felül finom lelkű és otthon is megértik, méltányolják a tanár nemes szándékát és fáradozását.

Stöckel Lénárt négyszáz éves kísérlete azt igazolja, hogy az iskolának, olyan irányban is figyelembe kell vennie a kor szellemét, hogy előre ne siessen.

A mai anyagios közszellem állandó ostrom alatt tartja az iskolát, hogy a maga képére formálja, hogy egyéni érdekeket szolgáló üzemmé süllyessze.

Természetesen *arra kell törekednünk, hogy a tanulót megértsük, de az ne jelentse azt, hogy mindig a gyermek után igazodjunk*, pedig a közvetlenség új elvét a közszellem így fordítja le a saját fogalmazásában.

Távol áll tőlünk az a gondolat, hogy visszafelé haladást javasoljunk. Nem arra irányul fejtegetésünk, hogy az új kor pedagógiájának szinte türelmetlenül sürgetett jelszavát, a nagyobb és szorosabb közvetlenséget pellengérre állítsuk. De komoly meggyőződéssel állítjuk, hogy — amint cikkünk későbbi részében is kifejtjük még, — az *új törekvés*

alkalmazásának olyan magasrendű feltételei vannak, melyek óvatosságra intenek bennünket.

Az eszme, a gondolat nagyon szép, bárha nem teljesen új is, de számolni kell a tanár emberi gyengeségeivel is, a szülői társadalom szempontjaival és a tanulóifjúság lelki adottságaival, meg a *kor szellemével* is. Alig van a pedagógiának olyan irányelve, amelyik könnyebben siklana át a látszateredmény fitoktatására, mint épen a népszerűség vágyával könnyen azonosuló tulzásba vitt közvetlenség.

Nagy harc folyik két világszemlélet között. A baloldali fél örömmel lát minden olyan eredményt, vagy lazulást, mely az iskola életében, eszmevilágában mutatkozik. Fontosabb győzelem az, mint az ágyúk térhódítása.

Tanároktól, iskolán kívül álló egyénektől egyaránt azt halljuk, olvassuk, hogy a *mai gyermek fokozottan utilitáris érzékkel elfordul minden, közvetlen hasznot nem igérő gondollattól, tevékenységtől, s ennek folytán a jellemneveléshez épen az a lelki feltétel hiányzik, amely a fundamentumot képezi; hiányzik az eszmék befogadásának készsége és vágya.*

Hiábavaló lesz a nevelésnek minden technikai fogása, a tanuló lelkének szételemzése és szociális bepólyálása, ha a tanuló *akaraterejét* meg nem edzzük. Szándékos akadályokat ne állítsunk a tanuló elé, sőt azokat lehetőleg távolítsuk el, de *az egészen simára gyalult út nem vezet a viharálló lélek és erős jellem kialakulásához.*

A gyermekvédelem helyes és örvendetes fejlődését egészségtelen irányban fordítja el az *egykegyermek* beteges féltése, mely észrevétlenül az egész társadalmunkat ideges érzékenységre állítja be az iskolával, annak törvényeivel, tanáraival szemben.

A zordon szabályai miatt sokat kifogásolt régi iskolának ez volt a nevelési eszménye: *vallásos lélek, mély hit és viharálló lélekerő.*

A mai iskolának is óhajtott és kitűzött feladata a vallásos és szilárd jellem képzése, de a közszellem nem azt várja az iskolától, hanem pusztán *papiros bizonyítványt akar.*

Ez a felfogás öl ki a kedves, rokonszenves alsó osztályos gyermekből minden hálaérzést, tisztességet és kötelességtudást.

Ezek után felmerül a kérdés, mi a teendő.

A mai iskola adottságai mellett a magában álló tanár, legyen bármilyen erős és példaként ragyogó egyéniség is, az egész ifjúságra nem nyomhatja rá lelkének bélyegét, mint az a mult idők iskolájában történhetett. Sőt még az osztályfőnök hatása is korlátok közé szorul számtalan ok miatt, amelyeknek felsorolása messzevezetne.

A modern állam bonyolult szerkezetű gépezetében az iskola munkaformája és ügymenete is szükségszerűen, elkerülhetetlenül mindinkább sablonok közé szorítja a tanáregyéniségeket is. Pedig akárhogyan forgatjuk is a dolgot, egyéniséget és jellemet csak jellem nevelhet.

Az iskolának, az egyes iskola szellemének *kell tehát az egyéniség bélyegét magán viselnie, amely* csak egészjellemű emberek együttes munkájából, *az igazgató és tanári testület közös lelkiségéből támad.* Ennek az útnak a kikövezése azonban nem könnyű, sok tárgyi, személyi és eszmei akadálya van, pedig *amelyik iskolában ki nem alakul az eszmék*

és erkölcsi értékek rendje, azt az iskolát a közszellem maga alá gyűri, nemhogy az iskola lenne amarra jótékony és irányító hatással.

A küzdelem egy-két évtizeden belül eldől. Az iskolának és a közszellemnek ezt a harcát a marxi világszemlélet éber figyelemmel kíséri.

Ha ma üres is az ifjúság lelke, holnap megkezdhetjük megtöltését olyan tartalommal, melyen majd szilárdabbul nyugszik a társadalmi élet és a jövő, mint ma. De hiába próbál meg az iskola a tanár és tanuló közvetlen viszonyának új formája után egyéb külsőleges orvosságot, valamennyi kísérlete csődbe jut.

Nem kothurnusban járó tekintélyre gondolunk, sem pedig a positivismus szikkadt rendelméletére, de *első lépés, hogy az iskola visszaszerezze tekintélyét,* hogy hatást gyakorolhasson a közszellemre is, saját tanulóira is.

Azonban az iskolának belső ereje és vihatatlan tekintélye a tanár személyi érdekéből és a napi munka zavartalan menete miatt is szükséges, mert ha nincsen meg az iskolának ez az átható belső ereje, mely a tanulót alku nélkül indítja munkára és illedelmes viselkedésre, akkor a gyengébb tanár élete kínos vergődés, az erősebbé meg állandó háború.

Az iskola belső nevelő erejét, fegyelmező szellemét és tekintélyét nem pótolja sem a modern közvetlenség, sem a drill.

A formális értéken túlmenő tekintély visszaszerzésének azonban vannak külső és belső feltételei és ebben a tekintélyvisszaszerző munkában az iskola minden tényezőjének, a *legnagyobbnak és legkisebbnek össze kell működni.*

Tételes felsorolásban lehetne számbavenni az iskola tekintélyét, a tanári rend megbecsülését öregbítő, tehát az iskola eredményes munkáját biztosító s úgy is lehetne mondani, hogy a jobboldali világszemlélet győzelmét hozó feltételeket, de fejtegetésünk céljától ez messze eltérne, azért egyetlen mondatba tömörítjük az anyagi és eszmei részletkérdéseket is:

Az iskola egyénisége, egységes szelleme, erkölcsi értékeket és eszméket hordozó, a közfelfogással győzelmesen birkozó tekintélye, munkájának erkölcsi és anyagi elismerése azok a feltételek, amelyeknek megléte mellett a tanár türelemmel, megértéssel és szeretettel, a tanulóval folytatott közelharc, avagy bizalmaskodás nélkül formálhat jellemeket.

Nagy áramlások sodorják a mai gyermeket, a mai ifjúságot, az új közvetlenség kétélű eszköz, hamar csábít bennünket a bajnak csak felületi kezelésére.

Haladjon és tökéletesüljön az iskola nevelő munkája is, de ne üljünk fel ki nem próbált jelszavaknak kantár nélkül vágtató paripájára és ne rugjuk ki magunk alól nagy hirtelenséggel a régi talajt.

Csanády Sándor.

A kezdő tanár a diákok között.*

A tanítói munka középiskolai fokon nevelői eljárás, amely hivatástudatot és szolgáló lelket igényel, akár a papi vagy családi nevelő törekvések. Amint ezeknek az eljárására sem lehet szolgálati szabályzatszerű előírásokat adni, a tanár részére sem lehet pontokba foglalni a mindig jó vagy feltétlenül rossz diák-kezelési módokat. Ezzel azt is állítjuk, hogy a javasolt eljárások nem mindenütt, mindig és mindenkinek adnak útbaigazítást. Természetesen a mai átlagos középiskolai viszonyokat tartjuk szem előtt, mégpedig elsősorban a kezdő tanár szempontjából. Az utóbbin van a hangsúly, hiszen a jelöltek nemsokára „magukra hagyatva" lesznek irányítói egy-egy iskola diákéletének. Nézzük először azt, hogyan is megy általában a diákközösségbe való beilleszkedés.

Az ifjú tanár mindig újat is jelent, kell is, hogy jelentsen a maga megszokott útján járó iskolában, az ennek ütemében fejlődő ifjúság életében. Szerencsés a tanár, ha ennél a lépésnél megértő és nevelő igazgatóra talál, aki a jövevényt nem hagyja magára a „maga kárán tanulás" kétes pedagógiájával, hanem megrajzolja azt a helyzetképet amelyben az új kollegának magát és helyét meg kell találnia. Minden esetben a teljes jóhiszeműséget vigye magával az osztályokba. Még a kisebb egyéniségűek is nagy lelki változásokat jelentenek a gyereknél, az új ember új életlátást hoz magával, amelyhez a tanulónak nem mindig könnyű hozzászokni. A kezdeti nehézségek ne vegyék el a kedvét, az első kedvező kilátások ne tegyék elbizakodottá. Ítélkezés helyett próbálja megismerni a diákfogások, nem egyszer haszontalankodások forrását, ha ezekben lényeges változásokra van szükség. A hídverésé legyen ez a kezdeti idő, amely megérteti az új tanár más nyelvét, értelmi hangsúlyát, lényeglátását stb. Kívánnivalóit ne a kinyilatkoztatások fenségével dörögje el. Követeléseit szögezze le határozottan, és maga is tartsa meg azokat következetesen. Ha előtte ismeretlen eljárásokat, diákszokásokat talál, alkalmazkodjék hozzájuk, még akkor is, ha maga ilyenekre nem gondolt. Legyen elkészülve azokra a próbálgatásokra, amelyek az új ember kiismerésére irányulnak, és elsősorban az ő arravalóságának mértékét, értékét adják meg, ha kellő helyen tudja azokat elkönyvelni. Meschendörfer erdélyi szász író, a brassói iskolaügyek jelenlegi intézője, Corona c. regényében (az Erdélyi Szépmíves Céh kiadása) kedvesen emlékszik meg arról az ügyes fiatal tanárjáról, aki az első diákhuncutkodás alkalmával olimpuszi villámok helyett diákos rajtaütéssel tudta elkerülni azt a vereséget, amely kijár minden „tele tüdővel" való kezdésnek. Épp ilyen fölényesen intézte el az utcai köszönések dolgát is. Szabó Dezső, az író szerint a kisvárosi tanár soha nem álmodott értékét igazán a rendőrőrszem tisztelgése mutatja. Nem érdemes ezért a nagy tekintélyért mindent kockára tenni, és a diákoknál a parancsolt köszönés leplezett gúnyját elviselni. Ha igazán emberi szíve van a ta-

* A debreceni gyakorló gimnázium 1938. március hó 14-én tartott módszeres értekezletén elhangzott előadás.

nárnak, az ilyen esetet soha nem említi „megtért" diákja előtt. Azt még mondanunk is felesleges, hogy megtorló visszafizetésről, emlékezést sejtető bánásmódról valamirevaló tanárnál szó sem lehet.

Nemcsak ilyen kellemetlen fogadtatásban van része a kezdő kollégának. Megérkezése sok-sok léleknyitást is jelent. Ha a diáknépség észreveszi, hogy az új „tanár úr" tud a gyerekek nyelvén szólani, szinte megható bizalommal nyílnak meg a szívek előtte. Az idegenből jött ember érdektelen látása sokszor eligazítja a feléje közeledőt; minden esetben könnyítsen rajta egy-egy jó szóval, útbaigazítással, de ne tetszelegjen önmagának ezzel a bizalmi állással. Könnyen besúgás, rágalmazás lehet a jószándékú közeledésből, esetleg bizalmaskodás, amelynek később nagyon nehéz erkölcsi határt szabni. Azt azonban mindjárt az első kísérletnél utasítsa vissza, hogy a tanári testület többi tagjáról hallgasson meg, nevessen végig diákos hírhordásokat. Csak akkor lesz tekintélye ha maga is vigyáz a testületi tekintély épségére. Semmiféle diákos közeledésre sem feledkezhetik meg arról, hogy a padban ülők szinte sohasem tudják egészen megérteni a katedra szempontjait. Persze, ha a katedra nemcsak fizikai magaslatot, hanem erkölcsi emelkedettséget is jelent. Az innen induló lélekáradást megérzi a diák a ma még sokszor lelketlen iskolai életben. Szeretjük feltenni s örömmel állapítjuk meg, hogy a fiatal tanárnemzedék vállalja ezt az újszínű diákvezetést. Ennek azonban nem szabad az egyénieskedés hóbortjává fajulni vagy a közösségi szellem megbontására vezetni. Különösen felsős diákoknál egy-egy utalás az emberi élet kikerülhetetlen tragikus feszültségére, rámutathat az egymás-megértés múlhatatlan szükségére és a maga szempontjain felülemelkedő szociális szemlélet igazságtevésére. Ennek első feltétele, hogy az idegen környezetbe kerülő tanár maga is ilyen megértő, nem mindjárt és feltétlenül elítélő szemmel nézi a körülötte folyó életet. Nem mindig rossz az, amit első pillanatra nem értünk meg. Ez az értelmet kereső tájékozódás — gyakorlat szerint — az első hosszabb szünetig tart. Az első nyári vakáció után pedig szinte honvággyal megy vissza állomáshelyére minden fiatal kolléga.

Eddig általánosságban szólottunk a kezdő tanár és az iskola viszonyáról. Most nézzük röviden, hogyan éli ennek életét a maga osztályán keresztül. Nem nehéz megértőnek és igaz nevelőnek lenni, ha kicsinyeket, különösen elsősöket kap keze alá. Nem hiábavaló az Evangélium dicsérete a mennyek országát megnyitó gyermeki lélekről; annyi természetes jóság, lelkesedő pezsgés és jószándékú törekvés van ezekben az apróságokban, hogy minden csetlő-botló gyarlóságuk mellett is csak jókedvű adakozó lehet közöttük, velük szemben az ember. Aztán ma már beérett annak a nagy szeretetből fakadt diák-kezelésnek a terméke, amelyet nálunk a Zászlónk, majd utána a cserkészet apostolai vetettek, hogy derű és megértés sugározzék a hivatalosan feszes és mindig ítélkező katedra helyén. Azt sem szabad elfelednünk, hogy az elemi iskolai oktatásnak új szelleme frissen, bizalommal, szinte gátlások nélkül küldi diákjait a középiskola padjaiba. (Ez a megállapítás nem akarja palástolni azokat a nehézségeket, amelyek elemi- és középiskolai oktatásunk között fennállanak, most azonban nem ezek feltárása a

célünk.) A tanárnak mindenesetre folytatni, elmélyíteni kell a tanító munkáját, hogy a gyerek zökkenő nélkül nevelődjék a középiskola sajátos légkörébe. Ezen pedagógiai elv mellett bizonyos iskolapropagandaszempont is tegye türelmessé a magyar tanárt. Itt a naptalan Keleten nem egészen szerves iskolai életünkben szinte védtelenül állunk azokkal a közkeletű támadásokkal szemben, amelyeket unos-untalan hallhatunk a tanulás hiábavalóságáról. A nevelő meleg szíve, gyerekhez hajoló lelke pótolja a hivatalos hiányokat, szerettesse meg diákjaival a rendezettebb élet szépségét, tegye elviselhetővé a magasratörés útját. — Bármennyire is szíve szeretetével jár a kicsinyek között, ne lágyuljon el, egész fellépésének legyen férfias a hangsúlya A fiúgyerekek nevelése e nélkül valami kenetes vagy érzelmi babusgatás lesz. A lágyabb természetűek egészen elvesznek ebben a langymeleg légkörben, a keményebbkötésűek mosolyogva, majd útálkozva használják ki ezt az állandó érzelmességet.

Az általános szempontokat és egyetemes polgári érdekeket hangsúlyozó nyilvános iskola nem becézi tanítványait még a nevükben sem. Jó ezt a követelést hangsúlyozni és ismételten emlegetni, mert a gyakorlatban nagyon-nagyon nehéz megtartani. A gyerekek apró elszólásai és találó elnevezései, amelyek az ismerkedés tétova napjai után az együttélő közösség érzelmi levegőjét ápolják, lassan-lassan a tanárra is ráragadnak, és aligha tud tőlük szabadulni. Egy-egy ilyen elszólás néha jótékonyan elsöpri az iskola hivatali levegőjét, és érzelmi közösséget ad a munkának. Ennek azonban nem szabad állandósulni, sportszerűvé válni. A mértéktartás nem kisebb érdem és erény nevelői munkánkban sem, mint a magamegfeledkező szétáradás.

Ugyanezt a mértéktartást kell ajánlanunk az osztályszellemmel kapcsolatban. Minden tanárnak, de különösen az osztályfőnöknek kötelessége az esetlegesen összekerült gyerekekből együttélő közösséget teremteni. Az egymásrautaltság, az egymásnak segítés, az együttes napi munka mindig kialakít valami közösségi érzetet. (V. ö. Imre Sándor: Nevelésügyi tanulmányok. Szeged, 1934.) A tanárnak vigyázó lelke, értékeket megszabó ítélete lesz itt az eligazító; a gyermeki lélek önkéntes és ösztönös megnyilatkozásait neki kell megtisztítani, rendezni, formába önteni. Ez a munka egy-egy osztály gyerekeit ne szakítsa ki az iskola közösségéből, ne akarjon csak a maga osztályában megrekedni, ne fejlessze ki — az arra amúgy is hajlamos gyermekben — az osztálygőgöt. Ez nem jelenti azt, hogy az osztályfőnök vagy tanár a maga apró népével ne tudjon együttérezni örömben és bánatban — szinte a kizárólagosság látszatával. Azonban mindig őrizkedjék a részrehajlásnak még a gyanújától is. A gyerek úgyis azt akarja, hogy mindig neki, és csak neki legyen igaza. A tanárnak kell az önző lelket egyetemes látásra nevelni; arra buzdítani, hogy jobb munkával tényleg kiérdemelje, a sportban kiverekedje egyes és egész osztály ezt a sóvárgott dicsőséget.

Ez az egyszintre törekvés a tanár nevelő munkájának csak egyik feladata. Egyenként is meg kell ismernie növendékeit. Már a közös osztálymunkában is kiütköznek az egyéni színek, az óraközök egyforma zűrzavarából is kihangzanak az egyéniség különbségei. Ennyivel azon-

ban nem szabad a nevelőnek megelégednie. Minden alkalmat ragadjon meg a fiúkkal való őszinte beszélgetésre. Óraközi felügyeletén kísérje figyelemmel a játéktól elhúzódókat éppúgy mint a hangadókat. Ha iskolába menet vagy onnan távozóban mellésenderedik egy-egy kotnyeles útitárs, terelje a beszédet a gyerek iskolánkívüli életére, próbálja megismerni azt a környezetet, amely sokkal állandóbban hat a diákra, mint az iskola nevelő munkája. Az ilyen közvetlen és váratlan beszélgetések során sokkal őszintébben nyílik meg a gyermeki lélek, mint a személytelen kérdőívek, vagy osztályelőtti vizsgálódások feleleteinél. Ezeknél nagyban módosítja a válaszokat az osztály pillanatnyi hangulata, az osztályelsők felelete stb. A tanárnak, sajnos, nem igen van alkalma javítani azokon a hibákon, erkölcsi fogyatékosságokon, testi-lelki nyomorúságokon, amelyek ilyen beszélgetések során világosodnak meg előtte. Az ilyen kulisza mögé látások azonban nem haszontalanok, ha tanulságaikat a nevelő diákja elbírálásánál szem előtt tartja, ha tanító munkáját úgy irányítja, hogy a sokszor zaklatott gyermeki lélek legalább az iskolai életben kapjon megnyugvást, biztatást és elismerést. Ugyancsak ilyen, gyermekmegismerő célból kísérje minél gyakrabban diákjait kirándulásokra, közös szereplésekre. Csodálkozva tapasztalja majd, milyen másképpen mutatkoznak az iskolapadok feszélyezettsége nélkül még a „jólismertek" is. A tanár ilyenkor se hagyja őket magukra, se fizikai, se lelki értelemben. Ez semmiképen sem akarja azt jelenteni, hogy minden lépten-nyomon ott komoruljon mögöttük a tanár számonkérő alakja. Ez éppen a kirándulások felszabadulását veszélyeztetné. Nagyon jó lenne, ha minél több fiatal kolléga kapcsolódnék a cserkészetbe, tanulna meg valami egyszerű hangszert, űzné a legegyszerűbb sportokat, szabadtéri társasjátékokat. Milyen más a kirándulások hangulata, ha a kísérő tanár egyben vezetője, irányítója is a vidám nótaszónak! — Itt is hangsúlyoznunk kell, hogy minden közös megmozdulásnál forrjon egybe a vezető tanár diákjaival, a testi, fizikai nehézségek elviselésében is. Ezt a kicsinyek még nem igen értékelik, hisz náluk természetes az, hogy minden értük történik. A nagyobbaknál azonban hatékony nevelőértéke van ennek a munkaközösségnek, a nem hirdetett, de gyakorolt munkamegbecsülésnek. Prohászka hosszú-hosszú évek után is melegen gondol vissza a Collegium Germanico-Hungaricum ilyen szellemű nevelőire: „Ez által tanítványaikba a bizalmat s egy hő, az iskola padjain túlra terjedő lovagias ragaszkodást teremtettek. Ha a (nagynevű professzor) szobáját söpri, ha lámpájába olajat önt; ha vízért megy — ezen meglepő, s a nagy férfiakat nem igen jellemző műtétek által semmit sem veszt a tekintélyéből." (Ö. m. XVI. 175. l. — A középiskolai tanár itt sem jár töretlen úton, bár sokan hangoztatják, hogy eddig nem nevelt ez az iskola. Ezek az elmarasztalók nem tudják, hogy napjaink legeredményesebb pedagógiai törekvését, a cserkészetet, nálunk középiskolai tanárok honosították meg, népszerűsítették és telítették azzal a szellemmel, amely világszerte becsületet szerzett a magyar fiúnak. Mind ennek a gyökere pedig abba az időbe nyúlik vissza, amikor hivatalos rendeletek még nem hangsúlyozták az iskola nevelő szempontjait.

Természetesen a kicsinyek élete sem ment hibáktól, csínytevésektől. Ezeknek „jogi" elbírálására és „megfokozására" pontos utasításokat találunk a hivatalos előírásokban. Nem lehet feladatunk ezeknek magyarázata, de hangsúlyoznunk kell a Biblia figyelmeztetését a betűről, amely öl, s a szellemről, amely megelevenít. Nem a büntető eljárások kiszabása adja meg erkölcsi nevelésünk jellegét, hanem a rossz cselekedetek beismerésére való bátorító szoktatás, annak beidegeztetése, hogy a bűn büntetést érdemel. Tudjuk, ezt az elvet senki sem követi kegyetlenebbül, mint a gyerek — másokkal szemben. Innen van a besúgások özöne ezeknél az apró erkölcsbíráknál. A besúgókat sohasem jutalmazzuk. Kicsinyek kicsi botlásaiból sohasem szabad fegyelmi ügyet csinálni, még a szülőket sem kell mindig, mindenről értesíteni. De ha egy-egy esedékes értesítés nem fut be a jelzett időre, a bűnös azonban napokon sőt heteken keresztül javulást mutat, ne kössük magunkat a formális igazoláshoz. Javító célunkat úgy-ahogy (ez az átlagos emberi eredmény mindenütt) elértük, és adandó alkalommal újra alkalmazhatjuk a figyelmeztető eljárást, most már fokozati értékkel is. Persze, alkalomadtán éreztetjük, hogy nem feledékenység elnézésünknek az oka, hanem a javulásnak örvendő türelem. Különben is minden ítéletünkben a jószándékú segítés legyen igazságtevésünk alapja. Sohasem szabad elfelejtenünk, hogy az erkölcsi jó és rossz a felnőttek értékítéleteiben él, és így alig alkalmazható fenntartás nélkül az emberpalánták életére. Erkölcsi nevelésünknek éppen az a célja, hogy a gyermek értékfokozatai helyébe az egyetemes érvényűek kerüljenek. Ennek a meggondolása bizonyosan megóv szerencsétlen, lélekromboló eljárásoktól, amelyeknek emléke olyan sötét képben őrzi nem egy felnőtt lelkében azt a kegyetlen gyermekkori iskolát. (L. Kemény Ferenc tanulmányát.) Persze ez az eszméltetés nem akarja megkerülni a tanári igazságszolgáltatásnak azt a nehézségét, hogy a gyermekkor futó bűneinek emlékei mindhalálig a felnőtt lelkét keserítik. Ezért a lehetőség utolsó fokáig tartózkodnunk kell az erkölcsi megbélyegzéstől. Ennél mindent szívesebben vesz a gyerek, még a testi fenyítést is. Az utóbbit az egészséges-elevenségű gyerek a nagy és szívből jövő verekedések éveiben különben sem tekinti olyan rémnek, amilyennek a felnőttek társadalma gondolja. Ösztönéletű egyénekkel és erkölcsi ráhangolásokat nem ismerő közösséggel szemben csak a fizikai kényszer eredményes. (L. tömegek lélektanát.) Ez a megállapítás nem ad felmentést a törvényes rendelkezések tilalma alól, csak a tanári munka nehézségeit akarja kiemelni.

A gyerek az osztályozást is csak dícséret-büntetési szempontból nézi, ezért külön neveljük őt a bizonyítvány helyes értékelésére. Itt csak a következetes erkölcsi utalás és bölcs mértéktartás tud középen maradni a haszontalan papirossá-minősítés és a zord mumussá-avatás között. A szekundáztató notesz lassú kimúlása sokat segít ezen a bajon, de még mindig vannak tömjénező papjai ennek a kegyetlen bizonyítvány-istennek. Itt is le kell szögeznünk, hogy először a diáktragédiáknál a szülők túlzott követelését, bizonyítvány-bálványozását is rovásra vesszük, továbbá, hogy elsősorban I—II. o. tanulókra gondolunk. Különben is csak az a célunk, hogy a kikerülő fiatal kollégákban az igaz-

ságosztó felelősség mellett a gyermekhez hajoló nevelői lelkület fontosságát hangsúlyozzuk. Itt kell aláhúznunk azt is, hogy fegyelmi vonatkozásban is, érdemjegyosztásban is tudjon a tanár felejteni. Szinte mossa ki lelkéből a mult bűneit, mulasztásait. Csak így tudja majd friss elismeréssel jutalmazni a javuló szándékot, munkára lendülő jóakaratot. Elkeseredést szül s az emberi igazság megtagadására vezet, ha a gyermek tanárjának unos-untalan emlékeztetésében, mint örök szégyentoltot látja előző bűneit; ha azt kell éreznie, hogy sohasem bír előretörni, mert valamikor csak bandukolni tudott. Az ilyen tanár szellemiekben folytatója a születési megkötöttségnek, és cáfolója minden tanító, nevelő törekvésnek. A szellemi vénség jele, ha valaki már csak egyszer beidegzett képekben tudja látni a folyton megújuló, mindig más- és másképpen csillogó gyermeki lelket. Friss készséggel fogadjuk az ifjúság megnyilatkozásait, s ezen a téren se kössük fejlődését a mult bilincseibe.

Ne merüljön ki nevelői munkánk a csak kötelességteljesítésre való ráfegyelmezésben; könnyen bálvánnyá emeljük ezt a fogalmat, és megbénítjuk a gyermekek önkéntes fejlődését. A nagy léleknevelők még a bűnnel kapcsolatban is hangsúlyozzák, hogy nem elég a bűnkerülésre való kötelességszerű beállítottság, hanem a lélek tenni, lendülni akaró képességeit kell felszabadítani. Ne pányvázzuk ki ezeket a lélek-csikókat, hanem engedjük, segítsük megtalálni önmagukat, kifejleszteni képességeiket. Természetesen nem állhatunk meg ezen a ponton és nem elégedhetünk meg ilyen önindítású fejlődéssel, hanem a felszabadított erőket fölöttük álló értékek felé kell lendíteni. Erre kell vállalkoznia annak a pedagógusnak, aki nemcsak a mesterember tudásából, de az alakítás ihletéből él. Az alsósoknál, I—II. osztályban ez csupa apró indításból állhat, csupa jelentéktelennek látszó, de folytonos lélekbenyúlást jelenthet, hogy a nevelő el ne tépje azt a szoros kapcsolatot, amely itt még annyi valós szállal fűzi a gyereket a körülötte és benne lüktető világhoz. A gyermeki léleknek ez a valós életérzése alakítsa nevelőjének oktató formáját. Csupa életbegyökerező kép, a szélső értékek szinte túlzott kihangsúlyozása kapja meg ezen a fokon a világba kandikáló lelkeket.

Vigyázzunk, hogy ezek a ránkcsodálkozó gyermekszemek a feléjük áradó szeretet, a gyakorlati lélekmentés meleg fényét szívják magukba, hisz azon a nagy élet-tornán annyi hideg és lelketlen közöny fogja kifakasztani sokszínű indulásukat. A családi otthon mellett — maholnap ez is irodalmi közhely lesz csupán — az iskola legyen utolsó menedéke az emberi jóságnak és jövőt építő erős szeretetnek ebben a gyűlölettől tajtékzó világban.

Éber János.

Gondolatok a latin irodalom tanításáról

Miután a középiskolai latintanítás lemondott a nyelv elsajátíttatásáról, elérendő célként a nyelv szellemének érzékeltetését tűzte ki. Bár romantikus, misztikus, sőt metafizikai képzetek tapadnak e fogalomhoz, ha kigöngyöljük csillogó csomagolásából, megfogható valóságként a nyelvi tények összesége, a nyelv, hang, szó, alak, kifejezés és mondattani rendszere marad a kezünk között. Mert mi egyéb a nyelv rendszere, mint ez ötös tagozású rendszer sajátos felépítettsége? Ebben ölt testet, s csakis ebben érzékelhető e ködös valami. Így szükségképen a nyelvtan uralkodott a tanításban, s az auktorok szövegeit is mintegy bő példatárnak tekintették, mely alkalmat nyújt a jellemzőbbnél-jellemzőbb nyelvi tények felgombostűzésére, s ezzel a nyelvszellem titokzatos működésének leleplezésére.

Mivel a nyelv szellemének idézgetői a nyelvi szempontot emelték uralomra, az irodalmi szempont szinte teljesen feledésbe merült.

A napjainkban mindinkább tért hódító szintétikus látási mód nagyszerű alkotása, a szellemtörténet, mely egy kor minden szellemi megnyilvánulását az egyazon korszellem törvényszerű függvényeként tekinti, megváltoztatta a középiskolai latintanítás célkitűzését. Most már nem a nyelv, hanem a kor szellemét iparkodunk kihámozni az örökkévalóságnak írt sorokból. A korszellem fogalma, akárcsak a nyelvszellemé, ködös magasságokban látszik szétfoszlani, de ha földrevonjuk, s közelről vesszük szemügyre, úgy találjuk, hogy a kor szellemi megnyilatkozásainak több szálból fonódó rendszerét: társadalmát, művészetét, tudományát, erkölcsiségét és vallásosságát, egyszóval: kultúráját jelenti. Kulturkunde, Kulturkunde — hangzott mindenünnen az új jelszó, s ezentúl azt tekintettük legfőbb feladatunknak, hogy a szövegek alapján a rómaiak kultúráját ismertessük meg, s így varázsoljuk elő a római kor szellemét. A társadalmi, művészeti, tudományos, erkölcsi és vallási élet képét festegetjük Cicero, Ovidius, Vergilius, Livius, Sallustius, Horatius, Tacitus és Plinius színeivel.

A nyelvszellem diadalának idején a nyelvi érdeklődés szűk köre szorította ki az irodalmi szempontot, most a korszellem uralma alatt a művelődéstörténeti érdeklődés tágas területén kallódik el. Így mind a mai napig sem foglalta el méltó helyét a tanításban.

Hangsúlyozzuk: a középiskolában latin nyelv és irodalmat kell tanítanunk. Sőt: a nyelvet az irodalomért! A nyelvrendszer átadásával megismertetjük a tanulót a nyelv szellemével, de csak azért, hogy megvilágítsuk, mint simul a nyelv a nagy íróművészek használatában jólszabott köntösként az örökké időszerű mondanivalóra, úgy, hogy azt minden redőjével kifejezésre juttatja. Végül háttérként rajzoljuk azt a kultúrát, melynek egyik szükségszerű megnyilvánulása e műalkotás, s így emelkedünk fel a korszellemig.

Szükséges tehát, hogy a nyelv és a kor szellemét kibontakoztassuk, de csak mint kíséretét a vezérszólamnak, az irodalmi szempont állandó érvényesítésének. S épen e vezérszólam az, aminek állandó hiányát érezzük.

Az irodalom, akár líra, akár epika, akár dráma, a változóban a változatlant, az egyénien emberiben az egyetemesen emberit érzékelteti. Az író megálmodta sajátos emberi arcok mögül az örök emberi arc sugárzik felénk. Ennek megfelelőleg az irodalmi szempont: az egyénien emberi és az ebben megnyilatkozó egyetemesen emberi kihüvelyezése a műből.

De miként végezze a tanár e kihüvelyezést?

A mű: előadás, emberábrázolás és szerkezet. Ezek azok az elemek, melyekből mintegy eggyéforrottan felmerülnek az olvasó lelkében a sajátos arcok. Bennünk fáj Szép Ilonka végzete, s nem is gondolunk rá, hogy ez a különösen összecsengő rímek, s a szabályosan egymásbadobbanó sorok, a kifejező jelzők, határozók, a találó hasonlatok, azonosítások, az ellesett mozdulat és arcjáték, a szájba adott szavak, a feltárt érzelmek, gondolatok és akarások, a lepergetett történések, s az arányos tagolás összhatása. Nem gondolunk rá, mert nem az értelem tudatos, hanem az érzelem ösztönös tevékenységével fogjuk fel ez ingereket, s alakítjuk át a benyomásokból szőtt élménnyé.

Érzelmi élményben bontakozik elénk a műből az egyénien emberi, s így a tanulókban is érzelmi élményt kell keltenünk, hogy megláthassák. Nem szorul bizonyításra, hogy ezt egy latin nyelven írt munka minden tolmácsolás nélkül, egymagában nem képes felidézni. A tanár is csak úgy, ha lelke mint húr az ütésre, felzeng a mű érintésére.

De — mi módon?

Mindenekelőtt: ébresszük fel, vagy elevenítsük fel érdeklődésüket újra meg újra az egyéni iránt. Rádöbbentjük őket arra, hogy mindenki a maga életét éli, mely senki más életéhez nem hasonlít, mert minden én egy-egy külön világ. S amint felüdülés a megszokott környezetből kimozdulva új hegyeket, új mezőket, új virágokat, új eget látni, épúgy gyönyörűség önmagunkból kiszállva egy más én rejtelmes világába és idegen életébe bepillantani. Kívánjuk is az ily kalandot. Napról-napra kínálja a film, de ezzel szolgál a filmnél évezredekkel régibb irodalom is. Csak fokozza a kaland izgalmasságát, ha a pergő film, vagy a gördülő szó a letűnt idők messzeségébe ragad.

Ilyenféle előkészítés után megrajzoljuk a műből lelkünkbe nyomódott arcokat. Előadásunk nem annak kivonata, hanem újraalkotása, hangja nem hidegen tárgyilagos, hanem melegen alanyi, hiszen munkánkat öntjük formába — érzelmi élményünkről adunk számot, s ezt épen az előadás alkotásszerűsége és alanyisága viszi át a hallgatókba. Az esztétikus feladatát végezzük: önmagunkon átszűrve újjáteremtjük a írást közönségünk számára.

A modern pedagógia e ponton könnyen kifogást emelhet. Az előadás elavult módszer, egyedül a kérdve-kifejtés az üdvözítő. Tagadhatatlan: az értelem megmozgatására a leghathatósabb eszköz, de érzelmi megmozdulást egyáltalán nem vált ki, pedig az irodalomtanítás legfőbb célja épen ez. Csakis előadás útján érhető el, nem ünnepies, szóvirágos szónoklattal, hanem közvetlen, megragadó vallomással. A maga helyén feltétlenül alkalmazzuk a kérdve-kifejtést, de ha szükségesnek látszik, az

előadástól se riadjunk vissza!

Valószínű, hogy — legjobb esetben — csak a tanulók kétharmadának érzelmeit fodrozta hullámokba előadásunk, de — leszámítva a jelentéktelen fecsegéseket, melyeknek egyetlen érdeme az élénk osztályfoglalkoztatás kegyes igazolása — a kérdve-kifejtés sem keltett nagyobb részükben gondolatokat.

Ha szavaink visszhangra találtak, nyert ügyünk van, biztosítottuk a mű hatását. A következőkben megmutatjuk, hogy „látomásunk" benne van a műben, csak szem kell a kiolvasására. Az előadásból, emberábrázolásból, szerkezetből, azon elemekből, melyekből érzelmileg már lelkünkbe íródott, most értelmileg állítjuk össze. Kérdve-kifejtéssel haladunk, mert feladatunk értelmi munkát ró ránk, s ezt végezhetjük a tanulók bevonásával is.

Az előadás: verselés és stílus. Bűvös ruha, csak épen fonákja a mesebelinek: nem láthatatlanná, hanem láthatóvá teszi a belebújtatott testet: a mondanivalót. Külső forma Az emberábrázolás a test, a mondanivaló. Mint minden mondanivaló, alany és állítmány: alakok és mese. Tartalom, melyet a külső formának maradéktalanul kifejezésre kell juttatnia. A szerkezet csontváza e testnek, mintegy erre tapadva rakódik le az író mondanivalója. Belső forma, mely egységekbe rendezi a tartalmat. Az előadást tehát mintegy megelőzi és meghatározza az emberábrázolás, ezt megelőzi és meghatározza a szerkezet.

Nagy hibája irodalomtanításunknak, hogy a három évfolyamra szétdarabolt stilisztika, poétika és retorika — tulajdonképen az előadás, emberábrázolás és szerkesztés elmélete kellene, hogy legyen — egymástól szinte teljesen függetlenülve vajmi kevéssé alkalmas arra, hogy meggyökereztesse az előadás, emberábrázolás és szerkezet egymásbaépítettségének és egymást meghatározóságának tudatát.

Azonnal szemünkbetűnik ez a mű elemekrebontásánál. A tanulók legkönnyebben a mese mozzanatait, s az alakok jellemvonásait ismerik fel, mert az emberábrázolás tartalmi elem, s a tartalom iránti fogékonyság a legáltalánosabb. Meglátják a külső forma jelenségeit is: a verselés, ritmus épületét, a stílus virágait: a hasonlatot, azonosítást, megszemélyesítést, metonimiát, hangutánzó szavakat, stb. Meghatározzák a szerkezet egységeit is. Egyszóval: a tanult szabályok alapján lerögzítik az előadási, emberábrázolási és szerkezeti tényeket. De arra, hogy egy-egy hangutánzó szó, vagy metafora emberábrázoló erejű — épen általa kerekedik ki egy mesemozzanat, vagy domborodik ki egy-egy jellemvonás, s hogy bizonyos jellemvonások és mesemozzanatok szoros összetartozása szerkezetbeli egységeket hordoz, melyek egymásutánisága szintén az emberábrázolást mozdítja elő — erre igen nehezen vezethetők rá. Pedig fel kell ismertetnünk ez elemek sajátos összefüggését, mert csak ezt tudva szerkeszthetjük meg belőlük az egyénien emberi képét.

Ha előadással, érzelmileg felvetítettük, mi célja van kérdve-kifejtéssel értelmileg is összerakosgatni? Semmiképen, sem mulasztható el ez utóbbi, mert épen az a készség, melyet az értelmi felfogás gyakorolgatása fejleszt ki, segíti majd hozzá őket az érzelmi megragadáshoz

— persze csak úgy, ha lényük adottságainál fogva erre egyáltalán alkalmas. Furcsán hangzik talán, hogy az értelmi működés mintegy lendítőkereke az érzelmi működésnek, de — nem gazdagabb-e azoknak az érzelmi élménye, akik értelmileg is birtokbaveszik a művet — az irodalmilag iskolázottaknak?

A gyakorlott műélvező a sajátos arcban legott felismeri az örök arcot, s az a sodró erejű érzelmi élmény, mely amazt elérajzolta, ezzel is megajándékozza. Nekünk a még csak olvasni tanulók számára, hogy úgy mondjam, lepárlás útján kell az egyéniből az általánost előállítanunk. E lepárlás kérdve-kifejtéssel irányított értelmi munkával végezhető, s eredménye az általánosan emberi megértés szerkesztette hideg, elvont képe. Hogy a megérzés eleven, érzéki képében szemléljék, előadással kell beszámolnunk érzelmi élményünk erre vonatkozó részéről is — kiegészítve ezzel a már előzőleg nyert érzelmi élményüket.

Bevezetésül ajánlatos újra meg újra, természetesen mindig más módon, az általános fejtegetése. Az egyéni elkülöníti egymástól a jelenségeket, az általános pedig egymásbakapcsolja. A jelenségek mindig egyéni és általános vonások hordozói. Más az alföldi, más a felvidéki erdő — ez bennük az egyéni — de ez is, meg az is erdő — ez bennük az általános. Mindenkinek az énje és élete más és más: egyéni jellegű, de végeredményben emberi én és emberi élet: általános jellegű. Ugyanakkor, amikor különbözik az énemtől — ezért izgat — hasonlít hozzá — ezért megnyugtat. A film, az irodalom nem kevésbbé vonz hősei általánosságával, mint egyéniségével.

A lepárlást megfelelő vezetéssel könnyen elvégzik a tanulók. E művelettel az akár lírailag, akár epikailag, akár drámailag ábrázolt „hős" vonásainak összeségéből ki kell választanunk azokat, amelyek nem elkülönítők, hanem összefűzők, nemcsak rá, hanem mindenkire nézve, tehát ránk is jellemzők. Sorra vesszük s rendre megállapíttatjuk, melyek azok, amelyek hősünkből csak az adott helyzet folytán ütköznek ki s ha olyanra bukkanunk, mely a helyzettől függetlenül is kidomborodnék, elértük célunkat.

De ez még csak féleredmény. A megértetés után a megéreztetésnek kell jönnie! Fel kell zendítenünk bennük az érzelmeknek azt a szimfóniáját, amely egész valónkat megremegtette, mikor ráébredtünk, hogy hősünk önmagunk is és mindenki. A mi és mások életében kell kimutatnunk jelenlétét. Tárjuk fel őszintén azokat az életepizódjainkat, melyekben akkor szinte villanásszerűen ráismertünk ez általánosan emberire, hordjuk össze az irodalomból, a történelemből azokat a dokumentumszerű eseteket, melyek fényes bizonyítékai! Ha szavaink átéltek — hiszen önmagunkról, az időben megsokszorozódott önmagunkról beszélnek — meggyőző erővel hatnak s felkeltik a hallgatókban is a hőssel való azonosságok érzését — a finomabb lelkűek esetleg szólásra bátorodva analógiákat hoznak fel önmaguk életéből is — feladatunkat beteljesítettük.

*

Egy példával talán sikerülni fog jobban megvilágítani e fejtege-

tést. Alkalmazzuk szempontjait Ovidius Metamorphosesének Daedalus és Icarus néven ismert részletére.

I. Érzelmi ráhatás előadással. (Tárgya: az egyénien emberi.)

Mint minden költői alkotásnál, most is fel kell vetnünk a kérdést: mivel ajándékozott meg az író? Emberek vagyunk s így kívánunk átélni mindent, ami emberi. A mi életünk s a mi énünk csak egyetlen változata ennek — egy a végtelen változatok közül. Hajt a vágyunk, hogy minél több változatát ismerjük meg, de lehetőségeink s felfogóképességünk bizony elég korlátolt. A költő lelkében, mint lágy viaszkban a tárgyak, pontos lenyomatot hagynak s alkotásaiban hű képet ad róluk. Ovidius Daedalus és Icarusa is, az emberinek egy-egy változatát tartogatja számunkra ajándékul.

A római és görög epikának, eltérően a korunkbeli epikától, nem közönséges földi halandók a hősei, hanem a mythologia alakjai. S a klasszikus költők utolérhetetlen művészete épen az, hogy e mythikus lényekben is az emberit ragadják meg. Az istenek, félistenek, vagy a velük valamiképen is vonatkozásba került földiek alkotásukban osztályosainkká lesznek — egy egy izgató változatává a kimeríthetetlen humánumnak.

Daedalus, a mythos csodálatos mestere — Daedalus magyarul a. m. mester — Pallas Athene, e mesterségeket pártfogoló istennő kegyeltje, megölte nővérének fiát, Perdixet, mivel úgy látszott, hogy az még őt is túlszárnyalja. E miatt el kellett hagynia Athent s Kréta szigetére ment száműzetésbe, Minos király birodalmába. Magáraharagította a hatalmas fejedelmet, s az börtönbe vetette.

Ovidius költeményének kezdő sorai épen arról tudatnak, hogy meggyűlölte már a hosszú száműzetést, s vágyat érez szülőföldje után. Töpreng: miként szabadulhatna? A tengeren, a szárazföldön Minos az úr, de a levegő még szabad! Merész elhatározás fogan meg lelkében: arra fog szökni! Rejtelmes tanulmányokba mélyedt, s egyszercsak rájött a titok nyitjára. Lázas munkába kezdett. Szárnyakat készített, hogy madarak módjára emelkedjék a magasba. Dolgozott fáradhatatlanul. Fiacskája, Icarus mellette áll. Gyermek volt, hogy gondolhatott volna arra, mily végzetes lehet rájuk atyja műve? Hogy gondolhatta volna, hogy zavarja játékával munkáját? Ragyogó arccal, mosolygó szemmel majd a tollak után kapott, miket kóbor szellő kergetett, majd az aranysárga viaszt nyomkodta hüvelykújjával. Mikor elkészült a szárnyakkal, ráillesztette a maga vállára, meg-meglibbentette a levegőben, aztán fiát intette, hogy se magasan, se alacsonyan ne repüljön, nehogy a nap tüze megégesse, vagy a tenger vize megnehezítse a tollakat! S a csillagokra se nézzen, csak őt kövesse! Majd az ő vállaira is felerősítette a szárnyakat. Könnyek áztatták arcát, keze remegett. Sötét gondolatok tépték a lelkét: hátha veszélyes vállalkozása balul üt ki, s a gyermek atyjának az áldozata lesz. Csókkal illette, minthacsak nagy szeretetével akarná megóvni a bajtól. Megint feltörtek a kisértő gondolatok: hátha e csók az utolsó, s többé már nem csókolhatja? De emésztette a vágy szülőföldje után. Megindultak. Előtte repült, vezette, s aggódott érte, mint a madár, mikor fiókáját repülni tanítja és vissza-visszanézett rá. Icarus szorongva követte, majd nekibátorodott. Már örült is a merész repülés-

nek: hiszen oly érdekes játék, érdekesebb minden eddigi játékánál! Szórta rá tüzes nyilait a nap, feltüzelte vérét, s bolond vágyat keltett benne, hogy hozzárepüljön. Mit sem gondolt apja intésével, magasabbra, egyre magasabbra vette útját. A perzselő sugarak megolvasztották a viaszt, szárnyai összetartó bilincsét, széthullottak a tollak, s ő belezuhant a kékszínű tengerbe, melyet róla neveztek el Icariai tengernek. Atyja nevét kiáltozta, hasztalan, elnyelte a feneketlen mélység. Pillanat műve volt az egész. Mire újra hátratekintett Daedálus, hogy meggyőződjék, nyomában van-e, már nem látta sehol. Apa volt, már nem apa. Icarus, jajdult fel, hol keresselek, merre vagy? Icarus, Icarus — jajgatott, de szemébe tűntek a hullámokon hintázó tollak megértett mindent. Eltemette gyermekét, s megátkozta művét. A földet Icariának nevezték el.

Aetiologiai mythost dolgozott fel a költő ez önmagában is kerek, szinte önállónak látszó epikai költeményrészletben, mellyel az ókorban, mint korunkban az aetiologiai mondával, különös természeti alakulatokat, vagy helyneveket magyarázgatott a nép. De a mythos hősei, Daedalus és Icarus, nem a legemberibb emberek-e? Az embernek kijáró részvéttel érezzük át elkünk minden rezdülését.

II. Értelmi ráhatás kérdve-kifejtéssel. (Tárgya: az egyénien emberi és az általánosan emberi.)

Ha így megkiséreltük átvinni érzelmi élményünket a tanulókba, s ezzel éles vonásokkal beléjük vésni az ábrázolt emberi változásokat, rátérünk ezeknek a felfejtésére.

Milyen Daedalus és Icarus?

A fejtegetést az *emberábrázoláson* kell kezdenünk, egyrészt, mert a milyen-re felelő ilyen-t ez foglalja magában, másrészt, mert mint tartalmi elem a legkönnyebben fogható meg.

Mindig bocsássuk előre, hogy az alakok és mese — ezek nem függetlenek egymástól, hanem a mese, ha szabad így mondani, az alakok függvénye. Bizonyos alakok csak bizonyos mesében szerepelhetnek, mely rájuk nézve jellemző. Az író tehát nemcsak a testi-lelki tulajdonságok leírását, a beszéltetést, hanem minden apró történést is felhasznál a jellemzésre. Épen ezért a tulajdonságok felsoroltatásánál kérjük számon azt is, hogy miből olvasható ki e tulajdonság az író leírásából, a hős szavaiból, vagy valamely történésből?

Daedalus nagyon vágyik szülőföldje után (az író mondja) — hatalmas akarata szembeszáll a lehetetlennel is (így kiált fel: at caelum certe patet. Ibimus illac! — okos (megoldotta a repülés kérdését) — ügyes (megszerkesztette a szárnyakat) — gyermekét óvja (inti őt: moneo, ne . . .) — aggódik érte (könnyezik, reszketnek a kezei, megcsókolja) — félti (hátra-hátratekint) — szinte bálványozza (halálával művét is megátkozza) — Icarus játékos (kapdossa a tollakat) — szófogadatlan (magasabbra repül) — vágyának a rabja (az író mondja).

Két szétcibált lélek. A boncolgatásnak közbe-közbeszúrt útbaigazító kérdésekkel a végérejárva, az eredmény mindig ez. Ha előzőleg nem sikerült hatást kiváltanunk, örökre elveszett a tanulók számára az alkotás, mert így semmi vonzóerővel nem bír. E széthullt darabokból, mint alkatrészeiből a gépezetet, kell összeállítanunk újra a lelket, élettelen ár-

nyát az író megmintázta életteljes lényeknek.

Feladjuk a kérdést; mely vonások tartoznak szorosan egymáshoz? Minden nehézség nélkül rájönnek, hogy az óvás, aggódás, féltés, bálványozás csak különböző jelei annak a nagy szeretetnek, melyet az apa fia iránt táplál. Daedalusra, az *apára* jellemzők. Az okossága és ügyessége közti összefüggést már nehezebben fogják felfedezni, épen ezért segítő kérdésekkel kell megkönnyítenünk munkájukat. Miben nyilvánul meg az okossága? — Kieszelte egy repülő-szerkezet tervét. — És az ügyessége? — Előállította a szerkezetet: kivitelezte. — Az okos terv és az ügyes kivitelezés hozzáértést árul el. A hozzáértés Daedalust a *mestert* dícséri. A vágy és akarat egymáshoz való viszonyát játszva felfejtik. Az akarat a vágy kielégítésére ösztönös. Ha gyenge, visszariadunk az akadályoktól, ha erős legyőzzük azokat. A nehezen kielégíthető vágyaknak nagy akadályok állják az útját, melyeken csak a kemény akarat győzedelmeskedhetik. Ember a talpán — férfi! — mondjuk arra, aki nagy fába vágta a fejszét, és — kettéhasította. A „nagy"-ra vágyás és az akaraterő Daedalusnak, a *férfinek* erénye. Icarus égbevágyásának és engedetlenségének kapcsolatára könnyen rávezethetjük őket. Miért szegi meg atyjának parancsát? — Mert vágyik az ég után. — Engedetlenségének épen sodró vágyódása az oka. Ez már a játékos *gyermek*ből kinövő *ifjúnak* a sajátsága.

Ha már így csoportosítottuk a vonásokat — lélekké raktuk össze — a mesét vesszük szemügyre, mint egyik eszközét a jellemzésnek.

Az alakok a legmagasabb értelemben vett emberismeret, a mese pedig a képzelet terméke. Épen ezért az alakok megalkotásában csak a fejlettebb izlésű olvasó merül el gyönyörűséggel, mert ennek értékelése bizonyos lélektani ismereteket igényel, de a mese szövését már a nagy tömeg is élvezi, mert tetszetős voltát a képzelet fogja fel — s a képzelet mindennapibb, mint a lélektani ismeret. Vannak, akik csak a mese kedvéért olvasnak. Ezekre számítanak az „izgalmas történetek" szerzői. E történetekben persze semmi köze a mesének az alakokhoz, s már ezért is legtöbbször alacsonyrendű gyártmányok.

Mennyiben fejezi ki a mese a megállapított vonásokat?

Ovidius meséjének egésze már ismeretes volt a mythosból, így a költő leleménye csupán a részletekben nyilatkozhatott meg. Képzelete, mint általában az epikusoké, ép ezekben merül el belefelejtkezéssel, s ezekben domborodnak ki élesen alakjainak vonásai.

Daedalus szárnyakat készített — fiával együtt elrepült a fogságból — fia a tengerbe zuhant — a tengert és a partvidékét róla nevezték el — íme, a mese egésze mythologiai közkincs. Melyek azok a részletek e keretben, amik a költő leleményét sejttetik? — Kérdésünkre megállapítják, hogy az apa munkájának, gyermeke játékának, a búcsúzásnak, s az útnak elbeszélése. Valóban: ezek hozzák szinte a szemlélet közelségébe a történetet — magukon viselik az alakító képzelet nyomát.

Az apa munkája. Hogy írja le Ovidius: mintha közelről, vagy mintha távolról látta volna? — A legközelebbről szemlélte, mert apró lékossággal festegeti minden mozzanatát. — Daedalus mely vonását emeli ki ezzel? — A mester ügyességét a kivitelezésben. — Szinte

látjuk, amint a terv nagyszerűségétől elragadtatva fürge kezekkel lázasan tesz-vesz, s egyetlen gondja a műve. *Gyermeke játéka.* Elnagyoltabb-e a leírás? Mi mutatja kidolgozottságát? — A jelentéktelenségek megfigyelése: örömtől ragyogó arccal kapdossa a levegőben szálldogáló tollakat, majd hüvelykjével nyomkodja az aranysárga viaszt. Kiütközik-e jelekből Icarus lénye? — Icarusnak, a gyermeknek játékosságát mindennél jobban elképzeltetik. Jelentéktelenségüknél fogva, mert a gyermeki játékosság a felnőttek szemében ugyan mi egyéb jelentéktelenségeknél? *A búcsúzás.* genae maduere seniles et patriae tremuere manus. . . Azt mondhatnánk, nagyító üveget használ az író, hiszen valósággal kikutatja a kicsinységeket. Az öreges arcon végigfolyó könnyek, a reszkető kéz Daedalusnak, a szerető apának aggodalmáról beszél szó nélkül. A szeretet mélységét nem a szavak, hanem az ily önkénytelen apró megnyilatkozások árulják el. *Az út.* Mit figyel meg Ovidius repülésük közben? Az apa vissza-visszanéz fiára — Ha a szárnyas embereket megpillantja a botjára támaszkodó pásztor, vagy az ekeszarvát nyomó földműves, vagy a halakat meg-megránduló horgászbotjával fogdosó halász, elcsodálkozik, s azt hiszi, hogy istenek. — Balfelől a júnoi Samost, Delost és Parost hagyják el, jobbfelől, Lebinthos és Calymne volt, mikor a fiú őrülni kezdett a merész repülésnek. — E mozzanatok szintén apróságok. — Melyek jellemzők közülük hőseinkre? — A vissza-visszapillantás a féltés nyugtalanító voltát mutatja, az apai szeretet bizonysága. Mi is hányszor tapasztalhattuk gyermekkorunkban szüleinknek e nyugtalan féltését? — A földműves, a halász, a pásztor bámészkodó csodálkozása — még erre is gondja van a költőnek — Daedalus és Icarus külsejét sejtteti. Mily félelmes, nagyszerű jelenség lehetett e levegőt hasító két szárnyas ember. Isteneknek tetszettek!

Megbeszélve a részleteket megállapíthatjuk, hogy Ovidius képzelete a részletekben alkot. De még így is megszorítással kell élnünk. Hiszen annyi minta áll rendelkezésre a Metamorphoses könyveinek írásakor, melyeket mi épenhogy csak címük szerint, vagy csekély töredékekben ismerünk — hátha a mesének e részleteit is magukba foglalták, s ő csak lemásolta? Ellenben e részletek aprólékos festegetéseiben (a megremegő horgászbot!) már valóban képzeletének legsajátosabb tulajdonságát ismerjük fel. Ez elidegeníthetetlen alkotása. Mutassunk rá, hogy e miniatür munka az alexandriai iskola művészi hitvallását tükrözi, s Ovidius ennek a tanítványa és mestere volt. Remekel a kisművészetben, mint a kínai porcellánfestők.

Bebizonyítottuk a mese és az alakok függvényi viszonyát. E viszony teszi lehetővé, hogy az író a lelket, ez elvont valamit a mese segítségével érzékeltesse. Ilyenformán egyik hathatós tényezője annak, hogy a művész élettel teljessé színesítse ábrázolását. A következőkben megkíséreljük tetten érni az írót: felfedni, hogy mily más eszközök állanak még erre rendelkezésére. Az írói munka emberábrázolást megelőző és követő szakaszának — persze ezeket csak elméletben választhatjuk szét, nem pedig az író gyakorlatában — gyümölcsét, a szerkezetet és az előadást fogjuk vizsgálni.

Másodsorban a *szerkezettel* kell foglalkoznunk. Mint belső forma,

megszabja a tartalom, az emberábrázolás felépítését. Egységekbe fogja az alakoknak és a mesének máskülönben szétesö vonásait, mozzanatait. Mint testet a csontváz. Valóban az alkotás testének, az emberábrázolásnak a csontváza.

Hány egységbe kívánkozik önként a Daedalus és Icarus meséje?

A tanulóknak már több éves gyakorlattal kell rendelkezniök magyar tanulmányaik folytán a vázlatkészítésben. Megszokták, hogy minden irásművet természeténél fogva könnyen három részre lehet hasítani, bevezetésre, tárgyalásra, befejezésre, s hogy ezeken belül még kisebb egységek is vannak. Még a lírai költemény sem kivétel ez alól. Igy hamar megállapítják olvasmányunk főrészeit, s azon belüli tagoltságot.

I. Bev. Daedalus elhatározása. (1—5 s.)
II. Tárgy. A. Készülödés. B. Szökés. (6—48 s.)
A—1. Daedalus munkája, Icarus játéka.
2. Próbálkozás, intés, búcsúzás.
B—1. Daedalus gondossága.
2. Icarus vakmerősége.
III. Bef. Icarus keresése, eltemetése. (49—55 s.)

Nemcsak a mese mozzanatait rendezi a szerkezet, hanem az alakok jellemvonásait is. Figyeltessük meg: a szerkezeti egységekben, a mesemozzanatok rendjében, hogy rendeződnek az alakok jellemvonásai?

A bevezetésben Daedalus, a férfi áll előttünk. A tárgyalás A./1. pontja Daedalus, a mester és Icarus, a gyermek párhuzama. A /2. pontja Daedalusban a mesterben felébredő apát állítja elénk. A B./1. és 2. pont Daedalusnak, az apának és Ikarusnak, az ifjúnak szembehelyezése. A befejezés: Daedalus, az apa.

Tárjuk eléjük a szerkezet szimmetriáját is! A bevezető és befejező részben Daedalus egymagában szerepel, a tárgyalásban Daedalus és Icarus. S ezen belül is: párjelenetek váltakoznak magánjelenetekkel. Daedalus munkája és Icarus játéka egyidőben folyó párjelenet. A próbálkozás, intés, búcsúzás, Daedalus magánjelenete. Daedalus gondossága és Icarus vakmerősége — párjelenet egymásutánban.

Mennyiben szolgálják e szerkezeti egységek elrendezésükkel a művész szándékát: az életteljes ábrázolást?

E kérdés megoldásában, már nem számíthtunk oly nagy mértékben a tanulók segítségére, mégis, magunk csak a legvégső esetben feleljünk rá!

Daedalus munkájának és Icarus játékának a párhuzama alkotja a tárgyalás első egységét. A dolgoknak, személyeknek, gondolatoknak, stb.-nek mily viszonyán épül fel a párhuzam? Kapcsolatosságán, vagy ellentétességén. — A kapcsolat megegyező, az ellentét pedig különböző voltukkal hangsúlyozza ki összetartozásukat. — A mester munkája és a gyermek játéka: megegyeznek, vagy különböznek? — Különböznek. Amaz nehéz, súlyos gondot okozó, ez pedig könnyű, s könnyed gondtalansággal végezhető. — Ez az ellentétes párhuzam élettel teliti a munkájába merült mester és a játékába mélyedt gyermek arcképét. Szinte kitestesedik a betűkből az alkotó viaskodó harca az anyaggal, s a játszó gyermek felhőtlen békéje. Lusuque suo mirabile patris impediebat

opus — mondja Ovidius összekapcsolva a párhuzam két tagját, s mintegy ebben foglalja össze a jelenetnek ránk tett hatását is. A derű és ború, árny és fény ellentét t domboritja ki e párhuzam. A festők igen gyakran használják. Gyárfás Tetemrehivás c. képén a döbbenet iszonyától eltorzult arcok merednek a palota lépcsőjén lefutó őrült Kund Abigélre, de az előtérben egy bájos, 4—5 éves leányka ujját a szájába dugva a vállára ágaskodó kutyát nézi kerekre tágult szemmel. Ezt aknázza ki Ovidius tableuja is.

Daedalus gondossága és Icarus vakmerősége. A tárgyalás két önálló egysége (3. és 4.) s mégis szorosan összetartozók. Mintha egy mellérendelt ellentétes összetett mondatnak a tagjai lennének, s a közöttük fennálló ellentét viszonyával akarná kifejezni az iró mondanivalóját. Daedalus szorongva hátra-hátratekint, de Icarus egy óvatlan pillanatban nekivág egyenesen a napnak. A fiát féltő apát és az új utakra vágyó, s ezért engedetlen ifjút épen az ellentét helyezi éles megvilágitásba.

Mintegy átvezetőként áll e két párjelenet közt Daedalus magánjelenete, a tárgyalás második egysége: *próbálkozás, intés és búcsúzás.* Már lebeg a levegőben a maga készitette szárnyakon, s igy a mester öröme tökéletes lehetne, de feltör belőle atyai fájdalma: hátha végzetes művével majd fiának a vesztét okozza? Daedalusnak az első egységben a mester és a gyermek, a harmadik és negyedik egységben az apa és az ifjú ellentétéből kialakuló kétarcúsága: mesteri és apai mivolta itt csap egymásba, s mi tanúi vagyunk e forrongásnak.

A bevezetés és a befejezés magánjelenete a lendületes férfit és a megtört apát, a kezdetet és a véget szemlélteti, s jóllehet a közbeékelt tárgyalás messzedobja egymástól e két egységet, mégis keretként összefűződnek, s közrefogják azt. Érdekes, hogy a befejezés olvasásakor önkénytelenül is visszagondolunk a bevezetésre: a megtört apa látása az egykor lendületes férfit idézi elénk, s e kettő együttes szemlélete az ellentét erejével mélyen lelkünkbe vési Daedalus arcát.

Ime a szerkesztés, a szerkezeti egységek elrendezése, mint az ábrázolás megelevenítésének eszköze.

Hasonló a rendeltetése az *előadásnak* is. Ez az alkotás külső formája, s mint lepel a testhez, szorosan hozzásimul a tartalomhoz. Minden izében kifejezésre juttatja az alakokat, a mesét.

Gyüjtessük össze a stilisztikai, a verstani jelenségeket!

Az utóbbiak közül valószinűleg egyet sem ismernek fel — nem tartják különösnek, hogy az egyik hexameter túlnyomólag dactylusokból, a másik meg főként spondaeusokból áll — a stilisztikaiak közül körülbelül a következőket: Sic rustica quondam disparibus paulatim surgit avenis. — Comitique timet, velut ales ab alto, quae teneram prolem produxit in aera nido. — Vicinia solis mollit odoratas, pennarum vincula ceras. — A stilus leggyakoribb jelenségein, a hasonlításon (similitudo) és az azonosításon (metaphora) kivül más alakzatokat már nehezebben vesznek észre. De ezeket is éppenhogy észreveszik, arra már legtöbbször a tanárnak kell rámutatnia, hogy mennyiben telitik élettel az alakokat, a mesét?

Sic rustica quondam disparibus paulatim surgit avenis. A készülő szárnyat a készülő pásztorsíphoz hasonlítja, mintha félne, hogy homályos képet nyertünk róla, s az ismeretlenebbet az ismertebb által akarná még pontossabban jellemezni.

Ne mulasszuk el megemlíteni a közelben meghúzódó, de esetleg észre nem vett stílusbeli szépségeket. Igy:

Animum dimittit in artes. Mintha a lélek egy személy volna, kit Deadalus úgy küldött a tudományokba, mintha csak egy házba küldené. A „dimitto" érzéki jelentése folytán érzéki színezetet nyert az „animus" és az „ars" is — az író megszemélyesítés által megérzékítette a gondolati tartalmat. A magyar fordítás, „tudományokba merült", szintén érzéki színezetű, de fényét már elvesztette, minthogy a „merül" érzéki jelentésű ige megszokottá vált gondolati jelentésű vonzattal. Nyomban visszanyeri ezt, ha a kifejezést a latinhoz jobban alkalmazkodva kísérletként így fordítjuk: „megmerítette lelkét a tudományokban", mert a „megmeríti" ige szokásos vonzata nyelvhasználatunkban, a „korsaját", érzéki jelentésű.

Parvo curvamine flectit. Egy kis hajlással meggörbíti. Maradjunk e szószerinti fordításnál! Mennyivel szemléletesebb, mint a tankönyveink által, sajnos, annyira elterjedt „kissé meggörbíti". S bizony nem vét a magyarosság ellen! Miért szürkítsük meg azt, ami színes? Látszólag szószaporítás, valójában aggodalmasan pontoskodó kifejezése a gondolatnak s ezzel ér el hatást. A hendiadüoin csak felületesen nézve hen, a legtöbbször düo!

Ime, csak a Daedalus munkájának a meséjét is — pár sor! — mily életessé teszi a költői nyelv!

Comitique timet, velut ales ab alto, quae teneram prolem produxit in aera nido. Félti az apa kísérőtársát — de a fiát féltő apa mennyi szint, meleget kap azáltal, hogy úgy félti, mint a madár, mely most tanítja repülni fiókáját.

Mollit odoratas, pennarum vincula ceras. Megolvasztotta a szomszéd nap az illatos viaszt, a tollak bilincsét. A viaszknak a bilinccsel való azonosítása (nyelvtanilag értelmező, stilisztikailag metaphora) következtében gyönyörű képpel ajándékoz meg az író: meglazult a bilincs, kiszabadultak a tollak. Nem élteti-e ez Icarus vakmerőségének meséjét?

„Icare" dixit „u|bi es? qua te regi|one re|quiram?"

„Icare" dice|bat, pen|nas ads|pexit in| undis

Dixit, majd dicebat. A praes. perf. és praet. impf. közti finom különbséget e helyen az író az eltűnt gyermekét kereső apa lelkiállapotának az érzékeltetésére használja fel. A praesens perfectum a jelenben befejezett cselekvést jelöli „Icare, ubi es, qua te regione requiram — dixit = mondta, de úgy, hogy a mondás jelenében már be is fejezte mondatát. S e sor a legelevenebbül pergő hexameter, majd minden verslába dactylus s gyors irama szinte késztet arra, hogy e kérdést mintegy felszakadt rohanó szóáradatnak halljuk, melynek nincs pihe-

nése. E kilökött kérdés — mit egyrészt a praes. perf., másrészt a csupa dactylus „fest“ elénk, sejtteti a mérhetetlen megdöbbenést, mely úrrá lett az apán, mikor észrevette, hogy fia nincs mögötte. A praeteritum imperfectummal a multban folyó cselekvést fejezzük ki. Icare-dicebat= mondta, de úgy, hogy a multban tartott a mondás. S a spondaeusokkal túltömött sor lassan lépked, mint valami gyászmenet. (Arany sorát juttatja eszünkbe: S ajkain a tenger népnek *büsan búgott lassú gyászénekét.*) Eléggé érzékelteti azt a vontatott hangot, melyen fia nevét ismételgette. A tehetetlen fájdalom sajtolta ki belőle, amikor megdöbbenése alaposnak bizonyult, mert hasztalanul kutatott utána tekintetével. E meggondolás adja kezünkbe a dixit és dicebat fordításának kulcsát: „jajdult fel“ és „jajgatott.“

Talán ilymódon ráébresztettük a tanulókat arra, hogy az előadás és szerkezet csak úgy, mint az emberábrázolás a művésztől megpillantott egyénien emberi életteljes visszaadására szolgál, csupán közvetettebb módon s hogy éppen egymásbaépítettségük és egymást meghatározóságuk folytán lesznek erre alkalmassá. S ennek képét csak e tények figyelembevételével szerkeszthetjük meg eredményesen értelmi úton! Igy haladva előbb-utóbb megélesedik a tanulók látása s lassan-lassan önmaguk is képesek lesznek olvasni a sorok között.

Az általánosan emberit a jellemvonások redukciójával fejtjük ki, körülbelül a következő kérdésekkel: Felsoroltatjuk Daedalus jellemvonásait. — Ha Daedalusnak nem lenne gyermeke, melyek maradhatnának meg továbbra is e vonások közül? — Hátha kiváló mester sem volna? — Mely tulajdonságai miatt „értjük meg“ oly nagyon Icarust? (azt csinálja, amit nem szabad!) Eredmény: Daedalus mesteri s apai és Icarus gyermeki mivolta esetlegességek. Nem az általános, hanem az egyéni kategóriájába tartoznak. De a vágy és a vágy hajtotta akarat (Daedalus), más formájában a vágy és a vágy felkeltette engedetlenség (Icarus), a férfi és az ifjú sajátságai megvannak mindegyikünkben s — minden emberben.

III. Érzelmi ráhatás előadással. (Tárgya: az általánosan emberi!)

Az, „hogy egyedül vagyunk“, mert minden én egy külön világ, lehangoltsággal tölt el. A társtalan ember mindig szomorú. „Egyénségünk“ vígasztal meg magánosságunkért. H. G. Wells egyik kis regényének a hőse, parányi szürke, észre sem vett pont, kétségbeesett erőfeszítéssel küzd, hogy testvére lehessen valakinek. Kerékpáros. S ahányszor elsüvít mellette kerekén egy-egy rikkancs, kifutó, vagy zajos kirándulo társaság, megdobban a szíve: ezek is kerékpárosok, mint ő! Úgy érzi: láthatatlan szálak fonják láthatatlan szövetségbe a világ összes kerékpárosait s e szövetségnek — a testvérek szövetségének — ő is egyik tagja. Magánosságunkban felörvendünk, ha olvasmányunk hőseiben felfedezzük önmagunkat s olyfélét érzünk, mint Hoopdryver úr: testvérek közé kerültünk, tagjai vagyunk annak a nagy testvéri szövetségnek, melyet az időben, térben szétdarabolt, az annyi sokféle s mégis oly egyforma „emberek“ alkotnak.

Daedalus és Icarusban testvérünkre ismertünk. Ovidius poemáját olvasom s fülemben Petőfi verssora kisért. „De az embert vágyai ve-

zérlik." — tactusque loci natalis amore — caelique cupidine tractus. Az apát szülőföldje jól ismert tájai hívogatják, fiát az ég rejtelmei. Duzzad, duzzad bennük a vágy s végre szárnyrakap. „Sólyomszárnyán" repülnek: Daedalus rég nem látott hazája partjainak tart, Icarus az ég magasának vág. Amaz veszélynek teszi ki fiát, ez megszegi apja tilalmát. Pórázon hurcolt rabjai a vágynak, mely mint Phaeton lovai, ragadja őket megfékezhetetlenül. Ködből formába verődő árnyakként feltűnnek körülöttük a szentek, barátok, apácák, az amor Dei megszállottjai. Szétszaggatva a földi béklyókat őket az Istenvágy emeli szárnyaira. Távolabb az amor artis, a művészetvágy szolgái, kik elhajítják minden terhüket, hogy annál fürgébb lábbal kergethessék a lidércfény szépségét. Közéjük vegyülnek az amor scientiae, a tudományvágy papjai s nem törődőn mosolyogva az „így van"-ra, bogozgatják a soha el nem fogyó miérteket. Ott van Madách Ádámja is, minden más iránt vakon, vágytól fűtötten rohan célja felé. E történő sokaság a vágy himnuszát énekli, a vágyét, mely az élet tápláló ereje — antik felfogás szerint az egész kozmosz mozgatója.

Icarust elpusztította a vágy: oly magasra repült, hogy a nap perzselő tüze megolvasztotta a viaszt, szárnytollai egybefogó bilincsét, a tengerbe zuhant s hasztalanul küszködött, elmerült. Daedalus igáját nyögve önmagával hasonlott meg. „Devovitque suas artes", megátkozta saját művét, melyet a vágy alkottatott meg vele. Köröttük szinte örvénylenek az élet és irodalom „alakjai". Icarus sorsa van a napihírek lúgkőoldatos szerelmes cselédlánykáinak, a porondon összetört tagokkal heverő versenyzőnek, a szentimentális és romantikus regények elhervadó, vagy végsőt lobbanó hőseinek és hősnőinek történetében. Daedalus sors Voltaireé, aki utolsó óráiban papért óhajt, Adyé, ki haldokló ágyán a Bibliát szorongatja kezében, Madách Ádámjáé, aki színről-színre megbánja, amit tett. Mind megtagadják művüket, mit a vágytól hajtva egy életen át építettek fájdalommal, örömmel. A vágy elégiáját búgják, a vágyét, mely az életet megölő félelmetes hatalom.

A cél felé a vágy gyors szárnyán repülő, s a vágy széttört játékszereként vergődő Daedalus és Icarus — szorongva érezzük — a vágynak kiszolgáltatott mindenkori ember — mimagunk.

*

Olvasmányunk ilyenfajta feldolgozása három teljes órát vesz igénybe. Kérdés: megtermi-e gyümölcsét a ráfordított idő?

Tanulóinkat áthághatatlan szakadék választja el a latin nyelven írt irodalmi művektől. Szinte kővé dermednek, ha azt hallják, hogy ezek is gyönyört szerző alkotások, sőt nemcsak a maguk korában, hanem ma is, mint egy Jókai regény, vagy egy Arany vers. Ők egész más véleménnyel vannak felőle. Hihetetlenül unalmas szóbogarászás, nyelvtani, mondattani megállapítgatások, döcögő, vagy mankón szaladó fordítás, skandálás, esetleg kiejthetetlen nevű stilisztikiai alakzatok, s amit még a tanár úr az „Othryades, vagy „numen" szóval kapcsolatban mondott, újabban még térképböngészgetés is, ha Icaria, vagy Phrygia fordul elő a szövegben — mindez együtt, mondjuk Ovidiusnak egy peikus részlete, gondolják.

Meg kell változtatnunk a közvéleményt! Elégedjünk meg inkább évi 100—150 sorral kevesebb fordítási anyaggal, de szakítsunk időt annak az elmondására, hogy mily élvezetben volt részünk a latin költők olvasásakor: hirdessük az ihlet meggyőző szavaival, hogy lelkünkbe zártuk idegenszerű, különös s mégis oly rokon, velünk azonos hőseiket! Csak így kelthetjük fel az érdeklődést, s csak így láttathatjuk be, hogy az előírt olvasmányok valóban szépirodalmi termékek.

Ha ezt elértük, nyert ügyünk van. Az antik szépség iránt fogékonnyá tett lelkeket könnyű munka bevezetni az olvasás titkaiba. A magukban érdektelen aprólékosságok — jellemjegyek, mesemozzanatok, stilisztikai alakzatok, versmértékek — nyomban érdekessé lesznek, ha kimutatjuk, hogy ezek mind más-más módon, de közös célt szolgálnak: az ember életteljes ábrázolását. Ha csak szakkifejezéseket sajátítanak el, s felismerik, hogy mit milyen címkével kell ellátni — ennek nincs semmi komoly értelme. De ha felsírt a lelkük egy másik léleknek a metaphorából rájuk ömlő fájdalmán — megtanultak olvasni! Hatalmas lépéssel jutottak közelebb ahhoz, hogy évszázadok távolságán át is meghallják az Ember mindig más és örökegy dalát. És Jókai, Mikszáth, Arany, Goethe, Tolsztoj, Flauberten kívül Horatiust, Vergiliust, Ovidiust is utitársaikként köszöntik.

Vajda László.

A mennyiségtani példák tanításáról.

A Nevelésügyi Szemle f. évi januári számában Pajor Elemér cikket írt az egyenletek felállításának nehézségeiről. A benne kifejtett tanulságos gondolatok és gyakorlati útbaigazítások azonban olyanok, hogy általánosan alkalmazhatók nemcsak az egyenletekre, hanem a többi matematikai feladatra is, különösen az ú. n. szöveges példákra. Ezekhez csatlakozik ez a dolgozat: a Pajor dolgozatában foglaltakat akarja kibővíteni és továbbfejleszteni. Azonkívül a gyakorlati kivitellel is foglalkozik. Megjegyzem, hogy Pajor Elemér cikkének megjelenésekor kéziratban már félig készen volt ez a dolgozat is. Azonban egyes részek időszerűtlenné váltak benne, mert ugyanazok a gondolatok tökéletesebben és részletesebben kidolgozva Pajor cikkében is megjelentek azóta. Azt hiszem, ez az egyezés nem a véletlen műve, hanem az illető gondolatoknak és elveknek logikai szükségszerűségéből és fontosságából fakadt. Elnézését kérem az olvasónak, ha ezekből az egyező gondolatokból az ismételt átdolgozás után is maradt esetleg valami.

A matematikai gondolkozás fejlesztésének egyik leghathatósabb eszköze a „példák" megoldása. A találékonyságot, melynek a matematikában is döntő fontossága van, a példák gyakorlása rendkívül fejleszti. Ezek megoldása közben jön rá a tanuló, hogy miként lehet az elvont képleteket és élettelennek látszó szabályokat a gondolkodó ész hű szolgájává tenni, sőt a mindennapi életben vagy a fizikában előforduló gyakorlati feladatok megoldására is felhasználni. Vagy pedig fordítva, az egyes példák kidolgozásánál észreveszi a tanuló, hogy miképen lehet

az eddig különálló eljárásokat általános szabályba vagy képletbe összefoglalni. (Erről a kérdésről és általában a matematikai oktatás fontosságáról és jelentőségéről bő tájékoztatást ad Lietzmann a „Methodik des math. Unterrichts" című könyvében.)

Különösen a szöveges példáknak óriási előnye, hogy kevés bennük a sablonszerűség, hanem majdnem mindegyikben új meggondolások, új logikai következtetések szükségesek. A szöveges példák a matematikai gondolkodásnak valóságos nevelő mesterei. Ezért sohase hagyjuk a megoldásokat gépies munkává süllyedni. Ne engedjük meg a diáknak, hogy a példa elmondása után rögtön jelöléseket és egyenleteket kezdjen írni. Kitartó munkával szoktassuk rá, hogy mielőtt a megoldásokba belekezd, egy kisebb fajta tervet készitsen el. Pl. ilyenformán: Először kiszámítjuk a Pythagoras tétel segítségével a magasságot. Mivel az alapot ismerjük, a háromszög területét fel tudjuk már írni. Ebből a kérdéses háromszög alakú föld árát egyszerű szorzással meghatározzuk.

Ha a terv kigondolása magától nem menne, mert a példa bonyolult, vagy a felszólított tanuló gyengébb felfogású, akkor megfelelően intézett kérdésekkel segítenünk kell. Egy ilyen kérdéssorozatot nagyjából a következőképen képzelhetünk el:

Mit kell meghatározni? (Mi az ismeretlen?) A felelet pl. az lehet — A haszon — Mik vannak megadva? — A fa vételára, a mázsánkénti szállítási költség és a fa eladási ára. — Mit tudunk a vételárból és szállítási költségből kiszámítani? — A kiadást. Aztán hogy megyünk tovább? (Csak egész gyenge tanulónak adunk ilyen egyszerű esetben is mankót a hóna alá azzal a kérdéssel, hogy a bevételből és a kiadásból mit lehet kiszámítani. A többi ezt az egyszerű lépést vezetés nélkül is képes megtenni.) — A bevételből a kiadást levonjuk és akkor megkaptuk a hasznot s ezzel a feladatot megoldottuk.

A tervszerű kidolgozást a megoldás közben is követeljük meg. Domborítsa ki mindig a diák, hogy az előbb tárgyalt terv melyik részénél tartunk. A fontosabb mozzanatokat mindig emeltessük ki, pl.: most kifejeztük az ismeretlent, az egyenletet rendezzük stb. Ezekre fektesse a tanuló a fősúlyt, ezeket említse meg, ne csak azzal foglalkozzék, hogy az 5-öt átvittük a túloldalra, egy szorzást elvégeztünk, se más hasonló aprólékoskodással. Időnyerés céljából megtehetjük azt is, hogy könnyebb példa tervét csak a megoldás közben dolgozza ki a tanuló, nem pedig a példa elején. A lényeges az, hogy a tervszerűséget sohase hagyjuk veszendőbe menni.

A megoldás közben is gyakran kérdezzük meg a tanulóktól, hogy milyen fontosabb lépéseket végeztünk eddig. (Az egységbefoglaló és átfogó gondolkodásmód kitűnő nevelése). Pl.: Meddig jutottunk el a megoldásban? — És a tanulóknak meg kell mondania azt pl., hogy kifejeztük az x-et, vagy kiszámítottuk a cosinus tétellel a háromszög harmadik oldalát... stb.

— És hogy haladunk tovább? — Felelet erre pl. az lehet, hogy helyettesítjük a kapott értéket a másik egyenletbe és abból a még ismeretlen szöget meghatározzuk.

Számítás közben és az egyenlet felállításakor gyakran kérdezzük meg, mi a jelentése a felírt képleteknek. (Pl. a tiszta jövedelem, az évi kamat, stb.) Sokszor feneketlen tudatlanságról tudjuk ily módon lerántani a leplet. Igy pl. egy tanítványom az egyenlet felállításakor felírta a sebesség képletét. Mikor megkérdeztem, hogy az a kifejezés mit jelent (éppen egy tört volt ottan), azt felelte, hogy az idő. Elutasító válaszomra azután a leglehetetlenebb fogalmakat kezdte felsorolni. Nagysokára közelébe jutott az igazságnak kijelentvén, hogy az a tört egy utat jelent. — Milyen utat? — kérdeztem tőle. — Az első gyorsfutó útját. — Mégse út lesz egészen az a tört, nézze meg, osztva is van valamivel! — Igen, az idővel. — Hát akkor micsoda az ottan? — faggattam tovább a keményfejű legényt. — Az egy mp. alatt megtett út. — Van annak külön neve is! Hogy mondjuk röviden a másodpercenként megtett utat? — Sebességnek.

Sok tanulóban a céltudatosság annyira hiányzik, hogy azt sem veszi észre, mikor van készen a példa. Már rég meg van az eredmény és ő rendületlenül számolna még tovább. Nem ritka ennek az ellenkezője sem, mikor a kidolgozás kellős közepén megáll valami apró részleteredménynél és büszkén jelenti, hogy megoldotta a példát.

Emlékezzünk meg arról a derék csemetékről is, akik a tanáruk nagy örömére a harmadik, negyedik lediktálás után még a példát sem képesek megérteni és elmondani. Ennek azonban már nem tanár az oka, ilyen esetben a mostanában — sajnos — eléggé háttérbe szorult kiválogatás, illetve kirostálás segít.

Egy másik érdekes jelenség: A diák befejezte a megoldást, kijelenti, hogy $x = 6$. És azzal már menne is a helyére. Hogy aztán az a 6 micsoda, kilométer vagy pengő, esetleg a gazda teheneinek a száma, az már őt nem érdekli. De nagyon sokszor nem is tudja.

Hosszú és kitartó munkával, még a házi dolgozatok ellenőrzésére sem sajnálva a fáradtságot, lehet csak az említett rendellenességeket megszüntetni.

A házi dolgozataiban szokja meg a tanuló, hogy a szöveges példa még nincs készen, ha a felállított egyenlet gyökeit meg is határoztuk. Csak akkor van befejezve, ha a szövegben feltett kérdésre is megfeleltünk. Nem elég tehát a házi példa végére odaírni, hogy $x = 4$, hanem azt is hozzá kell tenni, hogy az a 4 a testvérek számát jelenti.

Megtörténik az is, hogy könnyebb az egyenletet megoldani, mint annak eredményéből a szövegben feltett kérdésre válaszolni. Néha az a tanulságos eset is előfordul, hogy a levezetett megoldás nem felel meg a példa természetének. Pl. egy vízmennyiségre negatív szám adódik. Vagy kijön, hogy az adott esetben a munkások száma $^3/_4$. Esetleg a példa olyan másodfokú egyenletre vezet, melyek gyökei komplex számok. Vagy a két gyök valós ugyan, de csak az egyik felel meg a példa természetének. Ne mulasszuk el az alkalmat, hogy ezek közül egy-kettőt megismertessünk a tanulókkal! Ha lehet, a megoldás használhatatlanságát a példa természetéből is vezessük le. Igen tanulságos (alkalmazások szempontjából is) a diák számára, hogyha látja: nem elég a formalizmus, hanem a nyert eredményt még diszkutálni is kell.

Sokszor nagy didaktikai értéke van, ha a megoldás befejezése után röviden összefoglaltatjuk a követett eljárást. (A lényegfelismerést is gyakoroltatjuk ezáltal.) Esetleg megkérdezzük, hogy még milyen módon lehetett volna a megoldáshoz hozzáfogni. (A fantázia és a kombináló képesség növelését segíti elő.)

A kitartó gyakorlás azonban egymaga nem elég, mint arról a 4-6. számban megjelent cikkemben is szó volt. A nagy gonddal végzett és minden fontos mozzanatra kiterjedő lélektani vizsgálatok kideritették, hogy a gépies gyakorlást feltétlenül ki kell egészíteni módszeres gyakorlással is, melyek között az összehasonlító és a különböztető módszer áll legelől. Ezeket nagyobb időveszteség nélkül a tanítás menetébe könnyű beilleszteni. A példák megoldása közben kiragadunk néhány jellegzetesebb okoskodást és megkérdezzük a tanulóktól, mikor és milyen fajta példákban láttak már ehhez hasonlót. Vagy, hogy egy előbbi példában miért nem lehetett ezt az okoskodást alkalmazni. Azonkívül hosszabb példacsoportok kidolgozása után megkérdezzük, mi volt a jellegzetessége az ott szereplő példáknak. És még ezeken kívül is nyílik mindig bő alkalom, hogy különösebb idő igénybevétele nélkül egyes megoldásmódokat egymással összevessünk és megnézzük, mi bennük a közös és miben térnek el mégis egymástól.

Az eddigiekben egy csomó eljárásról, elméleti elvről és gyakorlati receptről volt szó, amivel a matematika oktatás ügyét óhajtjuk előbbrevinni. De az orvos is először a beteget vizsgálja meg élettani és diagnosztikai tudása alapján, azután számot vet azzal, hogy mire van szükség, melyik eljárásra, melyik receptre és milyen adagban. Mert ha semmivel sem törődve csak a betanult eljárásokat és a megszokott recepteket alkalmazzá, az orvosi hivatása egyszerű kuruzslássá süllyed. Ilyen kuruzslás lenne, ha bármilyen neveléstani recept alkalmazása előtt a neveléslélektan segítségét nem vennők igénybe és nem vetnénk alaposan számot a növendék szellemi fejlettségével. Igy pl. az alsó osztályban a lényegfelismerést és a logikus gondolkodást fejleszteni igen sokszor meddő fáradozás. Ezért az első három osztályban a példák gyakorlásának célja és módszere egészen más kell, hogy legyen, mint a felsőbb osztályokban.

Akad azért bőven csiszolni és tökéletesíteni való az alsó három osztályban is. Már egy másodikos diáknak is fel kell ismernie pl. egy következtetés kidolgozásakor, hogy mely mennyiségeknek van hasonló szerepük. Hogy, mondjuk, a példában szereplő 400 pengő ugyanolyan szerepet játszik, mint a 100 pengő, mert mind a kettő tőke. Ennélfogva egymás alá kell őket irni. És egészen biztosaknak kell már lenniök abban, hogy melyek tartoznak össze (melyek irandók egy sorba) a felsorolt adatok közül. És amikor nézi az ember sokszor majdnem közepes tanulók dolgozatait, vagy a feleleteiket hallgatja, mégis számtalanszor előfordul, hogy a kamat alá a tőkét, sőt az évet irják. Az együvé tartozó adatokat pedig a legképtelenebb módon keverik össze. Előfordult már az is, hogy a ház évi jövedelmének a helyére a betét kamatlábát irta az egyik tanítványom. Igaz, hogy most csak kirívó eseteket említettem. De ha a baj nem is ilyen súlyos, mégis az ország legkülönbö-

zőbb vidékein instruktorkodás közben szerzett tapasztalataim alapján az a véleményem, hogy ezen a téren nagyon sok tennivaló van még.

A hármasszabály (ill. következtetés) gyakorlásánál fel kell ismernie az alsó osztályos tanulónak, mikor van egyenes, mikor fordított arányosság. A szöveges feladatok között mely feladatok vezetnek szorzásra, melyek osztásra stb. Pl. ha egy ötvözet kg.-ként 500 gr. ezüstöt tartalmaz, mennyit tartalmaz 1.5 kg.? (Egy ilyen típusú, ennél alig bonyolultabb példát egy negyedikes diákom nem tudott megoldani. De még ötödikes magántanítványaim között is többször volt alkalmam hasonló tájékozatlanságot észlelni.)

Még meg se jelent ez a cikk és már is volt alkalmam több, ál lásban levő tanártársam bő tapasztalatokon nyugvó véleményét meghallgatni ezekről a kérdésekről.

„Lehet, hogy érnek ezek a dolgok valamit — mondták az előttük fekvő fogalmazványra — de honnan veszünk rá időt? Amíg a latin nyelv „Kevesebb óraszámban nem érdemes tanítani" ürüggyel visszahódította régi, túlméretezett óraszámát, azalatt a matematika óraszáma egyre csökkent. Nincs idő még arra se, amire kellene, nemhogy ilyesmikkel érnénk rá bíbelődni."

Azt hiszem azonban, nem lesz teljes egészében elveszett az az idő, amit a példák céltudatos és tervszerű megoldásának az oktatására szentelünk. Legnagyobbrészt meg fog térülni azáltal, hogy kevesebbszer fog állni a diák tanácstalanul a táblánál, nemcsak a drága időt fecsérelve, hanem a tanár idegeit is alaposan igénybe véve.

Különben is, csak eleinte fog nehezebben menni a tervszerű megoldás, később már majdnem magától megy. Legfeljebb néha kell csak egy-két kérdéssel vagy út aigazítással segíteni a tanárnak is. Legalább is a magántanítványaim révén rendelkezésre álló kevés tapasztalatom ezt a föltevést látszik igazolni. *Hálásan venném, ha működésben levő kartársaim szívesek lennének a rendelkezésükre álló értékes tapasztalatok alapján az itt közölt tervek alkalmazhatóságáról részletesebb tájékoztatást és adatokat nyujtani.*

Jó alkalom módszerünk gyakorlására és alig vesz külön időt igénybe, ha óra elején a házi példa megbeszélésekor megérdezzük a tanulóktól, hogyan csinálták meg a példát? Mik voltak a nehézségek? Utána összehasonlíttatjuk egymással a különböző megoldási módokat stb. Az egész kérdezősködésünk alig vesz egy-két percet igénybe. Ezenkívül az a haszna is megvan, hogy ellenőrizzük vele a diákokat, vajjon önnállóan csinálták-e meg a házi példát. Az említett kérdezősködést már csak ezért is ajánlatos elvégezni.

De még, ha időt is vesztenénk miatta, ne sajnáljuk rá azt se! Mert csak huzamos és kitartó, gyakran fáradságot és időt követelő munka árán tudjuk elérni, hogy a példák megoldása az legyen, aminek lennie kell: a szellemi képességek kibontakozásának melegágya, minden egyes kidolgozás pedig az értelem egy-egy harmónikus és művészi mutatványa!

Strausz Antal.

Légoltalmi nevelés

(Nemzetvédelmi nevelés.)

Meg kell védeni a nemzetet minden külső és belső ellenséggel szemben. A külső ellenség kivédésére szolgál a jól kiképzett hadsereg, a belső ellenségek elhárítására pedig jól szervezett és kiképzett ifjúságot kell nevelni. A nemzetvédelmi nevelés célja tehát, hogy jó honpolgárt és jó honvédet neveljünk. Ez a nemzetvédelmi nevelés már hosszú idők óta folyik. Legszebb példáit látjuk ennek a cserkészetben és a levente intézményben.

Nemzetvédelmi feladat a kémelhárítás és a légvédelem is. A légoltalmi nevelés szükségességéről törvény intézkedik.

Az 1936. évi 4401. eln. számú rendelet elrendeli a középiskolai és középfokú (szaki kolai) ifjúság légoltalmi nevelését, kiképzését. VKM. 108.178/938. IX. sz. rendelete pedig az alsóbbfokú iskolák légoltalmi neveléséről intézkedik.

Miután VKM. 109.271/1938. IX. rendelete szerint az 1938/39. iskolai év első módszeres értekezletén az ifjúság légoltalmi nevelését kell kitűzni, nem lesz hiábavaló, ha itt kissé részletesebben emlékezünk meg erről.

„A nemzetvédelmi szempontból oly fontos légoltalmi ismereteket az egész lakosságnak el kell sajátítani." Az 1935 : XII. t. c. gondoskodik a polgári lakosság légvédelmi kiképzéséről. Feltétlenül szükséges, hogy a közép- és középfokú iskolák, valamint a népiskolai- és tanonciskolai ifjúság is légoltalmi kiképzésben részesüljön és pedig úgy, hogy „a légoltalmi kiképzés gyakorlati része a testnevelési órákon történjék, míg az idevágó ismeretek szakszerű kísérletekkel és elméleti magyarázatokkal történő megvilágítása viszont a megfelelő természettudományi tárgyak tanárainak feladata. A légoltalmi kiképzésnek minden körülmények között elsősorban is gyakorlati jellegűnek kell lenni, akár a testnevelési órán, akár a megfelelő természettudományi órán történjék is. Az osztályonkinti tanítási anyagot, melyről alább részletesen lesz szó, az év elején a megszabott óraszámban nagyobb és összefüggőbb tárgyiegységként kell tanítani. A különböző tárgyak tanítása során is minden alkalmat meg kell ragadni a megfelelő kapcsolatok felhasználására. A továbbképző népiskolákban és tanonciskolákban külön órákat kell ezeknek az ismereteknek biztosítani."

Látva a törvény szellemét most részletesen tárgyalhatjuk az egyes iskolafajok és osztályok tárgyi anyagát, tantárgyi kapcsolatát, módszertanát.

A törvény külön intézkedik a középfokú és külön az alsóbbfokú iskolák tanítási anyagáról. Teljesen kihagyja a főiskolák és egyetemek ifjúságának légoltalmi kiképzését, habár ott a „korszerű honvédelem" keretén belül bizonyára mód kínálkozik az egyetemi ifjúság légoltalmi nevelésére.

Középfokú iskolákban évenkint 8 óra fordítandó légoltalmi nevelésre. Az 1937/38. tanévi értesítők csak itt-ott, akkor is egész röviden emlékeztek meg az ifjúság légoltalmi kiképzéséről, illetőleg a kiképzés fokáról.

Foglaljuk táblázatba a légoltalmi kiképzés anyagát.
a) Közép és középfokú (szak) iskoláknál.

Osztály	Testnevelési óra keretén belül	Más tárgy keretén belül
I—III. közép isk.	Trianoni helyzetünk, a légitámadások lehetősége; végrehajtásuk módja, eszközei. A védekezés szükségessége, szervezkedés. A légiveszély jelzése. Elemi légoltalmi, egyéni és tömegvédelem. Viselkedés légitámadás esetén. Tárgyi fogalmak bevezetése, megmagyarázása, évenkint 8 óra.	
IV. közép isk.		**Kémiai óra keretében 5** óra évenkint. Robbanó anyagok. Légibombák, fajtáik és hatásuk. Harcigáz. Gázálarcok és gázvédő eszközök. Gázvédelem.
V. közép isk. I. középfokú (szak) isk.	Légitámadások lehetősége. Hazánk földrajzi helyzete. A szomszédos államok légi hadereje. A légitámadások célja. Végrehajtásuk módjai és eszközei. Az elhárítás módjai. Jelző szolgálat. A légitámadások várható hatása. Védekezés. Védőeszközök. Egyéni és tömegvédelem. **Évenkint 8 óra.**	
VI. közép isk. II. középfokú (szak) isk.	Légibombák fajai, harcigázok, alkalmazásuk módjai, hatásuk. Gázálarcok, betétek stb. Katonai és polgári légvédelem. **Évenkint 5 óra**	**A természetrajz keretében 3 óra évenkint.** Harcigázok élettani hatásának részletesebb megbeszélése és az ellenük való védekezés szempontjai.
VII. közép isk. II. középfokú (szak) isk.	A polgári légoltalom szervezete. A légvédelmi ismeretek összefoglalása. **Évenkint 6 óra**	**Az egészségtan keretében 2 óra évenkint.** Első segély nyujtás gázsérülések esetén. Sérültek szállítása stb.

b) Elemi iskoláknál.

I—II. osztály	A légitámadás. Kísérő jelenségei. A védekezés legegyszerűbb módjai. (alkalmilag a beszéd és értelem gyakorlatok, továbbá a játékok során.)
III. osztály	Viszálykodás az emberek, népek között; a háború. A repülőgép tulajdonságai, előnyei. Felhasználása felderítésre, harcra, bombázásra. A romboló és gyujtó bombák. A repesz és gázbombák. A gázálarc. Az óvóhelyek. **Évenkint 6 óra.**
IV. osztály	Az előző osztályok anyagának felújítása. Légvédelem, légoltalom. Légvédelmi riadó. Elsötétítés. Tüzoltási ismeretek és gyakorlatok. Összefoglalás. **Évenkint 6 óra.**
V. osztály	A légitámadás eszközei. A légitámadás célja és hatása. Riasztás és elsötétítés. A harcgázok hatása. Egyéni gázvédelmi eszközök. Az óvóhely. Segélynyujtás harcgázsérülések esetén. Magatartás nappali légitámadás esetén, a lakásban és a szabadban. **Évenkint 8 óra.**
VI. osztály	A repülőbombák fajai, alakja, nagysága, hatása. Harcgázok. Községek falvak légoltalma. A gázálarc részletes ismertetése és használata. Segélynyujtási gyakorlatok. Összefoglalás: Tudnivalók a légoltalmi teendőkről békében, „honi légvédelmi készültség“ elrendelésekor és a „légvédelmi riadó“ esetén, továbbá ennek elmultával. **Évenkint 8 óra.**
VII. VIII. osztály	A szerzett ismereteknek és gyakorlati készségnek felújítása, rendezése és kiegészítése történik a körülményeknek megkivánt óraszámban.

c) Az önálló gazdasági népiskolai, továbbképző és tanonciskolai tanulók légoltalmi nevelése a levente intézményre támaszkodik oly módon, hogy iskolai vonatkozásban gyakorlatilag kiegészíti az ott szerzett ismereteket.

Itt is félévenkint legalább 2-2 óra kívántatik meg.

A tananyagot itt úgy válasszuk ki, hogy az a levente kiképzéssel lehetőleg párhuzamba állítható legyen. Legyünk figyelemmel az egyes korosztályok levente munkájára. Erdeklődjünk mit végeztek és ennek megfelelően oktassuk a tanoncifjúságot.

A táblázatban foglalt tananyag korántsem adja a légvédelmi ismeretek maximumát, csak annyi ismeretet nyujt, amennyi feltétlenül szükséges. A középfokú iskolák alsó osztályainak (I—IV.) elvégzése

után már egységes és teljes képet kap az ifjú légoltalmi ismeretekből. A felső három osztályban (V – VII.) már csak az ismeretek bővítésére, rendezésére és mélyítésére kell törekedni. Az egyes órák tananyagának kiválasztásakor tartsuk szem előtt a légoltalmi oktatás célját, vagyis, hogy *„a növendék iskolai tanulmányaival kapcsolatban megszerezze mindazokat az ismereteket, melyek pontos és szabatos elsajátítása fontos számára azért, hogy elkövetkezendő háború idején légitámadások alkalmával megfelelő magatartást tanusítson, magán vagy hozzátartozóin segítsen, vagy pedig mint leendő légoltalmi szolgálatos a köznek teendő szolgálataiban kellő előzetes tájékozódást szerezzen.“*

A tananyagot osszuk be módszeres egységekre. Készítsük el a tanításhoz szükséges óravázlatot, térképeket, rajzokat és bemutató kísérleteket. A szemléltető kísérletek, eszközök, falitáblák, vetítések nagyban hozzájárulnak az előadás sikeréhez. A falitáblák, stb. elkészítésére fordított idő bőségesen meghozza gyümölcsét. Az elméleti órákat (még ha testnevelési óra keretében van is) tartsuk az osztályteremben, mert a szabadban tartott óra alatt a tanuló figyelmét nem tudja kellőképen koncentrálni.

Ha légoltalmi ismereteink hiányosak és iskolai könyvtárunk nem rendelkezik a megfelelő szakirodalommal, forduljunk a Légoltalmi Liga helyi csoportjának parancsnokságához, ahol minden esetben segítségünkre lesznek. Itt kapunk kölcsön gázálarcot, szemléltető képeket, folyóiratokat stb.-t.

Az elemi iskolában is az első négy osztályban a tanuló összefüggő egész képet kap a légvédelemről. Az V—VI. osztályban ezeknek az ismereteknek bővítéséről lesz szó. Míg a VII – VIII. osztály anyagának megválasztása függ a tanulók eddigi tudásától s a hiányok pótlására kell törekedni.

Keressük minden alkalommal a tantárgyi kapcsolatokat.

Nyelvi és irodalmi órákon az ősök és hősök tiszteletére ne felejtsünk el gondolni. Olvasmányaink közé vegyünk fel olyanokat, amelyek a világháború nevezetesebb eseményeinek tárgyalásával foglalkoznak. *Történelem* órákon beszélhetünk a határ és a határvédelem fontosságáról, esetleg megemlíthetjük a gázháború történetét is. *Földrajz* órákon beszéljük meg hazánk földrajzi helyzetét. A környező államok érzületét, hadseregének fegyverzését stb. *Természetrajzi* órákon (növénytan, állattan) beszélhethetjük meg a hadrakelt sereg élelmezését, utánpótlást. *Egészségtan* órákon a lélekzéssel kapcsolatban a gázálarcról és az óvóhelyről illetőleg annak szellőztetéséről beszélhetünk. *Kémiai* órákon ismertethetjük a harcigázok, bombák stb anyagát, végezhetünk tanulságos kísérleteket. *Fizika* órán kínálkozik a legtöbb alkalom, hogy katonai tudásunkat elmélyíthessük. Léggömbök, léghajók, repülők. A hajítás, bombák röppályája. Gázok, gőzök, füstök, fényszórók stb. Bőven adódik alkalom más tárgyaknál is (mennyiségtan) a kapcsolatok kiépítésére.

A légoltalmi ismeretek beiktatása nem jelenti más — tőlünk távol eső — mezőkre való elkalandozásunkat, mert *megváltozott idők megváltozott feladatok elé állítják a tanárt és tanulót egyaránt.* Az iskola mint nevelő és oktató intézmény nagyon sokat tehet a légoltalom terén

s így hazafiúi kötelességet teljesítünk akkor, amidőn az ifjúság légoltalmi nevelését és oktatását szorgalmazzuk.

Babiczky Ede.

Gárdonyi gyermekkori emlékeinek pedagógiai tanulságai

Gárdonyi Gézának az a kedvelt és sokszor hangoztatott gondolata, hogy: „Minden jó könyv egy-egy tanítója a nemzetnek" s hogy: „A magyar kultúrát elsősorban a nemes irányú irodalom fejleszti", egy kis megszorítással leginkább a magyar köznevelői rendnek szól. Mi vagyunk ugyanis azok, akiknek a számára Gárdonyi legtöbb könyve a gyönyörködtetés mellett pedagógiai tanulságokat is tartalmaz s azt is mi tudjuk legjobban, hogy az író nemes irányú művészete mit jelent az egész magyar művelődés számára.

S amikor ennek a szerény cikknek a keretében Gárdonyi gyermekkori emlékeinek pedagógiai tanulságait akarjuk összegyűjteni, mindenképpen hálás területre lépünk. Gárdonyi műveiben a jól megrajzolt gyermekalakoknak se szeri, se száma, sőt az író majdnem minden regényében, hosszabb novellájában a gyermekkor a kiinduló pont s a hősök jellemének kialakulásában a gyermekkori élményeknek mindig döntő fontosság jut. Azt hisszük, hogy elég itt a legismertebb regényeire hivatkoznunk: az *Egri csillagok* elején lévő Bornemissza Gergely-Cecey Éva-féle kedves jelenetekre, a *Láthatatlan ember*-ben a kis Zéta rabszolgaságban eltöltött szomorú gyermekkorára, az *Isten rab ai*-ban az apró kis Jancsi „barátra" és a cseppnyi Margit királyleányra, vagy az *Aggyisten Biri!*-ben Kelesse Pali gyermekkori gyűlölködést felidéző álmára, stb. Gárdonyi műveinek pedagógiai vonatkozásairól is sok szó hangzott már el. Több tanulmány, sőt könyv írója igyekezett bebizonyítani, hogy mai Tantervünk és Utasításunk már 40—50 esztendővel ezelőtt élő valóság volt azokban a kis falusi iskolákban, ahol az ifjú Gárdonyi akkoriban tanított. Talán annak is itt lenne már az ideje, hogy valaki Gárdonyi egész működését megvizsgálva, az eddigi eredmények felhasználásával és megrostálásával a pedagógus Gárdonyi arcképét is megrajzolja.

Ennek az arcképnek néhány jellegzetes vonását az író gyermekkori emlékezéseiben találhatjuk meg. Az *Én magam* című műve egyik fejezetének címe: *Gyermekkori emlékeim*. A könyv Gárdonyi regényírás közben feljegyzett gondolatait, megfigyeléseit, ötleteit foglalja össze, az ő „életének útszéléről tépegetett fűszálacskák kötődnek itt egybe gondolatainak fehér cérnájával." Aki a gyermekkorról és a gyermekről annyit ír műveiben, mint Gárdonyi, annak a saját gyermekkoráról szóló feljegyzései feltétlenül érdekelnek bennünket; s ha ehhez hozzávesszük még azt is, hogy az író nagyon sok művét pedagógiai szempontból is kiaknázhatjuk, nem nehéz szinte már eleve megállapítanunk, hogy Gárdonyi gyermekkori emlékei között gyakran bukkanunk pedagógiai vonatkozásokra és tanulságokra. Mivel Gárdonyi működő pedagógus korá-

ban tanító volt, a vizsgálódásaink során elénk kerülő érdekes adatokat a népiskola szempontjából csoportosítjuk.

Az író gyermekkorának három esztendejét a borsodmegyei Sályban töltötte. Volt ebben az időben egy Tera nevű, daloskedvű, piros-pozsgás cselédjük. Az apja is mindig vidám, derült arcú, szőke, piros ember. A kis Gárdonyi Tera sok nótája közül kettőt jegyzett meg különösen. Az egyik volt a Csehó Pista nóta:

Amodá van egy nagy deszka kerítés
Csehó Pista lova abban legelész.

A másik nóta!

Fekete városban fehér torony látszik,
Látom a rózsámat! ahogy mással játszik.

„Mind a két nóta hosszú volt, — mondja Gárdonyi —, de megtanultam tőle. Csehó Pistának meg a fekete város szerelmesének a tragédiája *úgy előttem volt*, mintha *festett képen látnám*. S ezekben éreztem először a költészetnek szent borzongásait."

Az esztétikai nevelést ma teljesen azon az úton vezetjük, melyet Gárdonyi itt megemlít. Ebben a leírásban a mi szempontunkból az a legfontosabb, hogy a népdalok tartalma teljesen *megelevenedett* Gárdonyi lelkében, úgy érezte, mintha *festett képben látna* maga előtt mindent. Mai énektanításunknak már a célkitűzésében is ott van az esztétikai érzék felébresztésének, fejlesztésének a kívánalma. Az Utasítás rámutat arra is, hogy a dalszövegek útján kifejezésbeli szépségekhez, irodalmi értékekhez jut a tanuló. Az ízlés fejlesztésének első és legfőbb tényezője pedig a *szemlélet*. Mindennemű esztétikai nevelés útján az első nagy állomás az, hogy a gyermeket megtanítjuk a *látásra*. Íme, itt van a pedagógiai tanulság számunkra. A kis Gárdonyi *látta* maga előtt a dal hőseit, belső szemlélet támadt a lelkében, sőt a költészet borzongását is érezte. A két népdal esztétikai hatása tehát teljes volt s az ízlés nemesítése terén is megtették hatásukat. Hogyan is mondja mai Utasításunk? „Izlése annak van, aki örülni tud annak, ami szép, akinek a lelkében a szép eleven érzést kelt." Gárdonyi tehát pedagógiai szempontból is megelőzte korát, helyes érzékkel talált rá azokra az utakra, amelyeken ma haladunk.

A „virágos iskola, virágos falu" jelszavak hangoztatása s a virágkultusz állandó erősödése éveiben különösen időszerű a Gárdonyi *Emlékeiben* lévő *Vadrózsa* és *Lélekmozdulás* c. fejezetek pedagógiai szempontból való áttanulmányozása. Ezek az élmények is Sályban érték az írót.

A hajléktól, ahol annak idején laktak, hosszú kőfal nyúlt le a falu első hídjáig. Ez az urasági gyümölcsöskert kerítése volt, a falu kocsiútja felől. A kőfal mellett egy terebélyes vadrózsabokor virított. Gárdonyi a kastély táján csavarogva látta először ezt a bokrot. Teljes virágzásban volt: csupa virág és bimbó.

„Még sohasem láttam vadrózsát," — mondja Gárdonyi. „Hogy ezt a bokrot megpillantottam, megbűvölten állottam meg előtte... Ember nem járt a tájon. Csend volt köröskörül... És én állottam bámulva. Először éreztem a poézis leheletét a szívemen, azt a gyönyört,

azt a mámort, mikor a végtelen szép, az isteni érintése alatt valami édes borzongás futja át a lelket, s az ember nyilt szemmel álmodik... arra gondoltam, hogy a természetnek azt a szépségét, amely most hat reám, azt a gyönyörűséget, amit most érzek, *ki kellene fejeznem*, valami módon *meg kellene írnom*, hogy ne múljon el."

Ismét az Utasításnak az izlés fejlesztéséről szóló fejezetére hivatkozunk. „A gyermek, aki hozzászokik a természeti dolgok és jelenségek megfigyeléséhez, csakhamar megérzi a természet szépségét is." — „És éppen nem szükséges, hogy e célra valami romantikus vidék álljon rendelkezésre. A legigénytelenebb része a természetnek tele van szépségekkel." — Hivatkozhatunk még a kirándulásokról szóló részre is, amely arra mutat rá, hogy leginkább ezek alkalmával kelthetjük fel a szép érzését tanítványaink lelkében.

A sályi virágzó vadrózsabokor hatásának tanulságaként tehát megállapítjuk, hogy Gárdonyi gyermekkori élményei is megerősítik azt, hogy Utasításunk alapján haladva, helyes irányban vezetjük tanítványaink esztétikai nevelését.

A virágkultusz megteremtésének első lépéseit szintén a Gárdonyi megjelölte úton kell megtennünk. Az a Gárdonyi, akinek gyermeklelkét ilyen virágélmények gazdagították és élénkítették, egész életében gyengéd, szinte áhitatos szeretettel fordult a virágok felé. Elég a "Mai csodák" prózában írt virágdicsőítő költeményeire gondolnunk, de az író majdnem minden művében találunk a virágok szeretetét és ismeretét bizonyító részleteket. Moesz Gusztáv nagyon szép csokrot állított belőlük össze a Természettumányi Közlöny 1932. évfolyamában megjelent *Gárdonyi virágai és fái* c. kitűnő tanulmányában. Ha a virágok megszeretteteését ilyen szellemben vezetjük, a virágkultusz megteremtése sem lesz nehéz feladat. Más oldalról tekintve a dolgot, ha Gárdonyi művei virágdicsőítő részleteinek legszebbjeit kiválasztjuk, kartonlapra felírjuk s berámázva az iskolaterem falán elhelyezzük, a virágok megszerettetésének ügyét szinte állandóan szolgálhatjuk. Ime a legszebb virágdicsőítő idézetek: „Milyen rideg, kedvetlen az élet virágok nélkül"; „Ahol virág van, ott boldogság is van; ahol virág nincs, ott boldogság sincs"; „Virágok társasága nélkül nem tudom elképzelni, hogy az ember átélje az életét"; „Virágországból való szeretteim mindig kedvesek voltak szivemnek-lelkemnek, mióta csak ismerem őket"; „A virág az Isten legszebb teremtése"; „A virág az Isten művészete", stb.

Utasításunk a népiskola I. osztályában nagyon fontosnak tartja a játékos, ösztönszerű rajzokat, amelyeknek a lehető legegyszerűbb, jellegzetes vonalakból kell állniok. A részletes Utasítás rajzra vonatkozó része azután rámutat arra, hogy a „népiskola II. osztályától kezdve a *szemlélet* utáni rajzra kell a legnagyobb gondot fordítani; ennek beható tanításával tesszük képessé a tanulóinkat a látott formák fokozatosan tudatosabb visszaadására, ennek útján jut a gyermek a tudatos látás birtokába, ezzel vezetjük reá, miként kell a látott formákat a szemmel mintegy kitapintani."

Gárdonyi a rajz lélektani hatásáról is teljes pontossággal ír gyermekkori emlékei között. *Az ember-rajz* c. fejezet elmondja, hogy a kis

népiskolás Gárdonyit elég gyakran bezárta a tanítója. Egy ilyen bezárás alkalmával elámulva látta, hogy egy fiú ember-alakot rajzol a táblájára. Az alak teljesen egyszerű volt, körülbelül olyan, mint amilyenre az Utasítás azt mondja, hogy „a népiskola I-IV. osztályaiban megelégszünk a leegyszerűsített, a szkématikus ábrázolási móddal, a formáknak megközelítő pontosságú, jellegszerű visszaadásával." Gárdonyit azonban rendkívül megragadta a rajz. Odaadta a pajtásának a saját tábláját, hogy rajzoljon neki is. S a kis Gárdonyi bámul, hogy *vonalakból ilyesmi előállhat.* Azonnal megtanulja és a maga rajzán méginkább elálmélkodik. Mert amint a vonalak alakká idomultak, neki *az az alak azonnal élt.* Ember volt, szeme volt. Állt és valamit jelzett a kezével. Tehát nemcsak életet, hanem gondolatot is érzett benne. Ettől kezdve rengeteg sok ilyen embert rajzolt. Hol kicsi volt az ember, hol nagy, de Gárdonyi mindig látott benne valami érdekeset, valami megfejthetetlent.

Műve egy másik helyén elmondja az író, hogy sárospataki diákoskodása első napjaiban az egyik üzlet kirakatában egy fekete papírostáblát pillantott meg. A táblán palavesszővel ülő kutya volt felrajzolva. Ez a rajz nagyon megfogta Gárdonyit Látta, hogy emberi kéz vetette oda. Csodálkozva kérdezte: „Hát ilyet is lehet rajzolni?" A táblát azonnal megvette, — természetesen a rajz kedvéért —, nagy örömmel vitte haza és megpróbálta, hogy tudna-e ő is olyan kutyát rajzolni?

Ismét másutt arról értesülünk, hogy a kis Gárdonyi a hozzájutott lapos asztalos ceruzával „őzet akart írni".

Pedagógiai tanultságként tehát megállapíthatjuk, hogy Gárdonyi emlékezései a rajztanításra vonatkozólag is értékes és hasznos tanácsokkal gazdagítják a hozzájuk forduló pedagógust.

Az erkölcsi nevelés terén Utasításunk értelmében először az *érzést* akarjuk a gyermek lelkében meggyökereztetni, azután kell a megfelelő tudatos cselekvéshez hozzászoktatnunk. Ezért fontos a tanító *példája.* A tanító intelmeit nem érti meg mindig a gyermek, de a tanító cselekvése hathatósan szól a lelkéhez.

Hogy a példának milyen nagy jelentősége van az erkölcsi nevelésben, azt Gárdonyi egy koldúsasszonnyal való találkozással kapcsolatban a következőképpen mondja el:

Egy vén vak koldúsasszony halad az utca keleti oldalán. Az utca sáros s a kis Gárdonyi megáll a járón, nézi az öregasszonyt, hogyan megy a bottal tapogatódzva, szépen, csendesen, rendesen. Közben sarokhoz érnek, s az asszonyon látszik, hogy át szeretne menni a másik oldalra, de sokan járnak ott és nem mer elindulni. Gárdonyi szívében valami azt mondja, hogy át kellene vezetnie, de bántja, hogy az asszony *rongyos.* Amíg így habozik, *egy elegánsan öltözött úr* megfogja a koldúsasszony kezét és szépen átvezeti a kocsiúton a templomig . . . A kis Gárdonyi úgy érzi, mintha mellbe szorították volna . . . Megvető szavakat hall magára lelkének mélységében, a mélységben, ahova ekkor hatolt be először a Jézusi szeretetnek első sugara . . .

A jó példa felköltötte az erkölcsi *érzést* a lélekben, nézzük, most követi-e a *cselekvés?*

Talán még azon a héten történik egy este, hogy a Sebestyén-téren

egy öreg puttonos asszony vánszorog. A puttonban fa volt. Egy darab leesett, s a kis Gárdonyi azonnal felvette és az anyóka kezébe adta, aki hálás hangon köszöni meg: „Az Isten áldja meg kisfiú". Gárdonyi pedig boldogan ment haza . . .

Azt hisszük, ehhez a fejezethez nem kell semmiféle megjegyzést fűznünk . . .

A hazafias érzés és nevelés szempontjából is sokat hozott magával Gárdonyi a szülői házból. Apja a szabadságharc alatt a halálfejes légió hadnagya volt, aki, mint tanult géplakatos, minden vagyonát felajánlotta egy fegyvergyár felállítására. A szabadságharc összeomlása után az aradi várból csak a legutolsó pillanatban tudott elmenekülni és csak hosszas bujdosás után sikerült életét megmentenie. Természetesen minden vagyona odavészett.

Gárdonyi apja elbeszéléseiből már kora gyermekkorban sokat hallott a szabadságharcról. Azonban a *tett*, a *példa* itt is többet ér a legékesebb szónál. Az író könyvének *A mult visszatér* c. fejezete meggyőzően mutatja ezt:

„Egyszer egy vén koldús jött hozzánk. Apám behívta a szobába. A szoba közepére széket tett. Beszélgetett vele. Aztán bort adott neki és egy forintot. Anyám pörölt a koldus eltávozása után. „Úgyan, hogy lehet ilyen ronda embert a szobába behívni?" Apám meglepődött arccal mentegetődzött: „Ez a koldús *honvéd volt a szabadságharcban* . . ."

Gárdonyit életírói, méltatói „szittya-magyarnak" mondják. Apjának példája után lehetett is az . . .

Mindent egybevetve, igazat adunk Gárdonyinak abban, hogy a gyermekben megvan a későbbi felnőtt, s hogy az ő „multjában megtaláljuk a jövőtet, a karakter első szálait, az indulatok első fellobbanásait, a megfigyelésekre való hajlandóságot, érzelmi érzékenységet" stb. Gárdonyi emlékezéseit ezért egyforma buzgalommal és örömmel kutatja az esztétikus és a pedagógus. Amaz a későbbi írót, emez a gyermeki lélek nagy ismerőjét keresi benne; az esztetikus rámutat egy-egy pontra: ime, ebből a szerény magból fejlődött ki az író egyik tulajdonsága, vagy innét indult el egyik műve; a pedagógus pedig összeveti a munkáiban megrajzolt gyermekalakokat a saját gyermekkoráról megrajzolt képpel s azt mondja: a kétféle kép tulajdonképpen egy s nevelő-oktatói tanulságot mindkettőben bőven találunk.

Bognár Gyula.

Az egységes természetkép és az iskola.

A természetben élő ember — a primitív ember, vagy a kulturemberek közül az, akit az életsorsa a természethez köt — a maga közvetlen közelségében, ezer változatú arcában és e sokféleségben mégis összefüggéseiben, a részeknek egymáshoz való kapcsolatában ismeri meg a természetet. Az ilyen emberben rövidebb-hosszabb idő multán egy bizonyos természetszemlélet alakul ki, mely a tapasztalati természetképet egységbe foglalva, azt magyarázó tartalommal és értelemkereséssel

tölti meg. Ez a magyarázat és értelemkeresés igen különböző lehet. Lehet primitív, misztikus elemekkel át meg átitatott, vagy lehet az összefüggéseket észszerű okokban kereső. De bármilyen is legyen, *egységben látja a természetet.* Minden egyedet a maga élő és élettelen környezetében, azzal teljesen szoros összefüggésben, kapcsolatban lát: harmóniát, életet lát.

A természettől részben, vagy majdnem teljes egészében elszakadt emberben ilyen természetkép és még inkább természetszemlélet érthető okokból nem alakulhat ki. Azonban az ilyen ember is mindig törekedett arra, hogy a „csodásnak, érthetetlennek" látszó természetet megértse, vagy legalább is ismeretei legyenek róla. Már a legrégibb időtől kezdve szinte ösztönösen megérezte *a természetből kiszakadt ember,* hogy szelektáltsága ellenére is a természet szoros egységébe tartozik és ha a civilizáció bástyái el is zárják előle a természet közvetlen hatásait, érezte, tudta, hogy mégis állandó függvénye annak. Hogy ebben a függési viszonyban bizonyos magabiztosabb, fölényesebb helyzetre tegyen szert, igyekezett minél több tárgyi ismeretet szerezni a természetről és igyekezett ebben az ismerethalmazban magyarázatos összefüggést, rendszert létesíteni. Kialakult egy hatalmas, az idők folyamán sokfélekép rendezett és állandóan bővülő *ismerettömeg,* melynek átvétele hivatva lett volna pótolni mindazt a közvetlen átélést, mindazt a természetes, sőt sokszor kényszerű tapasztalást, amiben a természetben élő embernek része van. A természet tárgyait pedig gyüjteményekben halmozta fel.

Mindezen ismeretek és gyüjtemények birtokában szinte *függetlenül a természettől akart magával a természettel megismerkedni.* Igy azonban valójában csak *egyes ismeretekre* tett szert, melyek, ha önmagukban értékesek is voltak, mégis csak elszigetelten állottak egymástól.

Olyan természetkép kialakítása, mely helyes természetszemlélet alapjául szolgálhat, csakis magában *a természetben végzett, átélt megfigyeléssel* indulhat meg. A tudomány már régebben rájött erre a nagy igazságra és igyekezett azt a sok évszázados mulasztást, melynek eredménye egy nagy hézag volt, a természettel foglalkozó tudományok és maga az élő természet között, gyors ütemben pótolni.

Az iskola azonban szinte a legújabb időkig még mindig száraz könyv- és gyüjteménytudáson keresztül „természeti ismeretek" nyujtására, nem pedig az élő természet igazi megismertetésére törekedett. A természettel foglalkozó tudományok eredményeit átvette, azokat jól-rosszul a gyermek, vagy serdülő befogadóképességéhez, illetve értelmiségéhez egyszerűsítette és . . . ezen túl jóformán semmit sem tett. Amikor mindezeket mondom, nem egy határozott iskolatípusra gondolok, hanem általában az „iskolára", mert ez közös hibája volt minden iskolafajnak.

Pedig ezen a téren nagy feladatai vannak az iskolának. Az iskolának kellene annak *az egységes természetképnek alapjait* megadni rövid időre, tanórákra szűkített keretek között, mely természetkép a természetben élő embernél hosszú tapasztalás és fejlődés eredménye. Óriási és gyönyörű feladat ez. Óriási, mert az iskola a maga különleges alkatával és módszereivel megrövidítheti azt az utat, melyen a magára ha-

gyott ember a természet megismeréséhez eljuthat. Gyönyörű, mert a természet és az ember között keletkezett szakadékot betemeti, visszaadja az embernek a természet egységébe való tartozás érzését, visszaadja azt a tág, világos horizontját, mellyel a világban széttekinthet.

Legkézenfekvőbb, hogy az iskola ezt a feladatát *a természetben élő ember természetmegismerésével analóg módon* tudja megoldani. Minden gyermeknek *külön-külön kell „felfedeznie" a természetet*, saját tapasztalása, saját érzékszerveinek kutató ténykedése által — saját maga számára. A természet megismerésének hosszú útját azonban az iskola irányító tevékenysége lerövidíti, a „felfedezést" kevésbbé fáradságossá és az eredményt biztosabbá teszi. Az élő természetben folytatott irányított öntevékenységgel indulhat meg tehát a természet megismerése az iskolában.

Az lenne az ideális, ha a nevelő minden természetismereti órát kint *a szabadban* és midig *jellemző környezetben* tarthatna s olyan kevés tanítványa lenne, hogy ilyen *egyénileg irányított öntevékenység* jól keresztülvihető volna. A gyakorlatban egyik sem lehetséges teljes mértékben és így legfeljebb arra törekedhetünk, hogy ezt az ideált minél jobban megközelítsük.

Nem mehetünk ki mindig az élő természetbe, de arra föltétlenül törekednünk kell, hogy minél gyakrabban kivihessük oda tanítványainkat. Arra is törekednünk kell állandóan, hogy a tanítandó, megismerendő természeti objektumot lehetőleg a maga természetes környezetében ismerjék meg tanítványaink, mint a természet egységének egy tagját. *A természet egységének* kérdését különben minden lehető alkalommal hangsúlyozzuk, helyesebben *mutassuk ezt be* magában az élő természetben. Ha valamit nem tudunk természetes környezetében bemutatni, iparkodjunk ezt a környezetet és az egységbe való beleilleszkedést minden rendelkezésünkre álló eszközzel elképzeltetni. Ez könnyen fog menni abban az esetben, ha már tényleg látott esetek analógiájára hivatkozhatunk és tanítványainkban egy, a természeti összefüggéseket meglátó gondolkozásmód kezdetei már kialakultak.

Ne vonjunk határokat *a természetismereti tantárgyak* között, legalább is ne vonjunk ridég, elválasztó határvonalakat. Ezeket a tárgyakat nemcsak kapcsolatba kell hoznunk egymással, hanem ennél jóval többet kell tennünk. Magukat e tárgyakat is, mint az egységes természetismereti oktatás egyes fejezeteit kell felfognunk, amely fejezetek szorosan egymásbafonódnak, egymást kiegészítik és csak együtt alkotnak egy érthető egészet.

Minden élőlényben tisztelnünk kell az életet és az élethez való jogát. *Az életértéknek* ilyen egyetemes tisztelete szintén hozzájárul ahhoz, hogy a kialakuló természetkép egységessé váljék.

Az iskolai természetismereti oktatás néha nem kerülheti el azt, hogy nem élő, vagy nem természetes környezetben lévő természeti tárgyakon szemléltessen. Ehhez azonban a jó nevelő csak végszükség esetén folyamodik. Az okkal-móddal folytatott *gyüjtésnek* igen nagy a jelentősége. Az iskola, a tanulók szempontjából nem annyira a kész gyüjteménynek, mint inkább annak a sok-sok megfigyelésnek van értéke,

amit a tanuló a gyüjtés és a gyüjtemény készítése közben szerezhet. A gyüjtés soha sem váljék a gyüjtőszenvedély értelemnélküli kielégítésévé; fölöslegesen sohase gyüjtsünk és főleg ne pusztítsunk fölöslegesen élő szervezetet.

Az előbb elmondottaktól teljesen eltérő szerepe és célja van *a tanár rajzainak*. Ezek már jellegüknél fogva sem akarják pótolni az élő természetet, hanem inkább arra szolgálnak, hogy a megfigyelést egy bizonyos részre vagy általában a lényegre concentrálják, illetve hogy bizonyos ismereteket grafikusan összefoglalva ábrázoljanak *A tanítvány rajzai* pedig — legyenek azok bármily kezdetleges technikával készültek is, — beszámolnak nékünk a tanítvány megfigyelésének terjedelméről, pontosságáról, irányáról.

A kialakuló egységes természetkép már sok *természetszemléleti elemet* is magában hordoz. Igy maga az is, hogy egységbe foglalja a természet képét, abban egymáshoz szorosan kapcsolódó egymást szervesen kiegészítő összefüggéseket lát, ilyen elem. Ebből az egységből nyilvánvaló lesz minden *természeti objektum helye*, ez az egység a maga hatalmas törvényszerűségeivel megsejteti velünk e *törvények nagy Alkotóját* is.

Az élő és élettelen világ harmónikus kapcsolatából, az élők meghatározott helyéből, az egyetemes élettörvényekből elénktáruló természetkép természetszemléletünk kialakulására döntő befolyással van. Ez a természetszemlélet boldogan élvezi a természet harmóniáját s az élet, a természet megnyilvánulásait, jelenségeit kiegyensúlyozottan szemléli. Ez a természetszemlélet tudja, hogy a természet örök törvényei alól nincsenek kivételek és azoknak nem lehet ellenszegülni. Ez a természetszemlélet tudja, hogy minden *élőlénynek életcélja* önmagában van megadva, az egyed és faj életritmusának és fejlődésmenetének fenntartásában.

Ha ezekkel a gondolatokkal vezetjük tanítványainkat a természet megismerésében, akkor még az iskola szűkreszabott keretei között is megmeg dhatjuk nekik egy ilyen természetszemléletnek szilárd alapjait és ha természeti ismeretek nyujtásán túl ezt is elértük, megtettük nevelői kötelességünket.

Ezeknek a gondolatoknak kell megadniok a természetismereti oktatás alaptónusát minden iskolatipusban. Ott, ahol több idő van rá, vagy magasabb nivón történhetik az oktatás, az egységes kép gazdagabb tartalommal és *több részlettel* telik meg. Ott, ahol az iskolatípus célja megkívánja, *egyes vonások* — pl. a felhasználhatóság szempontja gyakorlati irányú iskoláknál — jobban kiemelkednek a képből, de nem szabad engednünk, hogy, akár a tartalomnak részletekkel való gazdagodása, akár pedig speciális célok eltérítsenek bennünket természetismereti oktatásunk, vezetésünk alapgondolatától, az *egységes, a részletek természetes belső kohéziójával összefüggő természetkép* kialakításától.

Uherkovich Gábor

IRODALOM

Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. I. *(Az első hat életév)* Szeged, 1938. 244 l.

I.

1. Ha e magyar irodalmunkban *úttörő* értékű és rendkívül gazdag *elméleti* és *gyakorlati* haszonnal forgatható új könyv: *„A gyermekkor lélektana"* számára valamely közelebbről meghatározó jellemző alcímet keresnénk, bizonyára joggal illeszthetnők címe mellé a következő alcímet: „a neveléstan" (sőt: „a nevelői gyakorlat) számára". Mert bár e munka teljes, sőt — a lehetőség szerint — „tisztaelvű" *gyermeklélektani* szemléletet ad, *legigazibb* érdeme nem a gyermeklélektani problématikának *önmagáért* vagy éppen a *lélektanért* vagy esetleg az általános *anthropológiai* problematikáért való kutatása, hanem azoknak a lélektani elveknek és ismereteknek egységesen rendszerező összefoglalása, amelyek gyakorlati célokra, a szerző munkabeállítódásában elsősorban az értelmi és erkölcsi *nevelés* céljából értékesíthetők.

2. A nevelés: gyakorlati tevékenység. Minden gyakorlatnak megvan azonban a maga benső lényében és természetében *bennrejlő „elmélete"*. Ezért a gyakorlati tevékenységek *valódi* „elméleti" fejlődése igazában nem egyéb, mint a dolgokban *valósággal* és *igazán* bennerejlő elméletnek egyre jobb: igazabb, teljesebb és mélyebb felismerése, kibontakoztatása. Semmi gyakorlati tevékenységnek igaz elméletét *kívülről* és *felülről*, heterogén természetű tudományos vagy gyakorlati felismerésekből vagy „eleve kész" élet- és világszemléletekből, önkénnyel, ki nem alakíthatjuk *Azt* kell egyre jobban kibontakoztatnunk, ami valóban benne van a dolgoknak „lényegük" szerint való mibenlétében és egymásközötti viszonyaiban, a fejlődésfolyamatoknak és tevékenységeknek is lényegük szerint való lefolyásában: *magát a fejlődést, magukat a gyakorlati tevékenységeket* kell megfigyelnünk és elemeznünk hogy valóban azt ragadjuk meg és bontakoztassuk ki, biztos elméleti világossággal, tudatunk elé, ami bennük *tényleg* — a *dolgok és a mi felfogható értelmünk örök rendje szerint*, objektíve — benne van. A filozófikus konstrukciókat kedvelő embernek sokszor talán igen nehéz, gyötrődést jelentő munka e feladat elvégzése: *önlegyőzést*, önmegtagadást követel: olyan morális értéket, amelyet az itt szükséges mértékben még a filozófikus szellemekben is ritkán találunk. Várkonyi tevékenységének és e munkájának is egyik legfőbb *morálisan* is *nagyértékű jellegzetessége* az hogy a dolgok *tényleges valóságából* indul és e kiindulás alapján keresi legjobb megoldását a nevelés gyakorlati kérdéseinek is.

3. A munka *„újsága"* nem merül ki abban, hogy a szerző — *Ranschburg* Pál nagyértékű, de más feladatú régibb összefoglaló munkája (1908) után — *elsőül* foglalja össze, teljes gazdagságukban és rendszeresen, a gyermeki lélekre vonatkozó modern tudományos kutatások gazdag eredményeit. Várkonyi egy mély új belátással is megtermékenyíti pedagógiai irodalmunkat: olyan belátással, melynek erősödését más magyar tudósok is elősegítették, de amelyet módszeresen kibontakoztatott *teljes* nevelési rendszernek *valóságos középpontjává* ily kategórikus határozottsággal eddig senki még nem tett. E mély belátás alapja annak az alaptételnek teljes világosságú átértése, hogy a nevelői gyakorlat lényege egy *lelki* „ráhatás", pontosabban: fejlesztően befolyásoló *lelki* ráhatása egy *lelki* személyiségnek (a nevelőnek) egy másik (nevelendő) *lelki* személyiségre. *Várkonyinál* is — nemrég megjelent *neveléslélektani bevezetőjében* — olvassuk: „A nevelői tevékenység fogalmának tengelye a fejlesztő

lelki ráhatásban van".[1]) Ebből az alaptételből folyóan a nevelés gyakorlatának fejlődése — ha a nevelői *célnak* (lényege szerint értékelméleti) kérdését[2]) egyelőre kikapcsoljuk — elsősorban attól függ, hogy vajjon képesek vagyunk-e a nevelői gyakorlatban a középpontian jelentős *lelki* tényezőkkel egyre helyesebben, teljesebben, mélyebben, igazabban, okosabban leszámolni. Az erre a feladatra való nevelői beállítódás szerzőnkben azt a morális kötelezettséget vonja maga után, hogy — nem elégedve meg a lélektan jelentőségének puszta hangoztatásával és ismert lélektani tételeknek egyszerű, mintegy passzív elfogadásával — a leglelkiismeretesebb buzgalommal keresse a nevelés legkülönbözőbb területein azokat az utakat és módokat, amelyeken a *minél helyesebb* nevelői gyakorlat a *legbiztosabb*, a legigazibb — lélektani — alapra legyen felépíthető. Várkonyi Hildebrand számára elkerülhetetlen *szükségszerűség* volt a *gyermeklélektan* problémáival való lelkiismeretes és biztos leszámolás;[3]) jelen munkája e logikus következményként eléje merülő feladatnak a részletekben rendkívül gazdag, biztos, mélyreható és rendkívül termékenyítő erejű úttörő és nagyvonalú megoldása. A feladat ily értékű megoldását lehetővé tette a szerzőnek rendkívül *lélektani* szaktudása, kutató érzéke és az az igen ritka adománya, hogy a *legkülönbözőbb* irányú lélektani kutatások legújabb eredményeit mély megértéssel és józan kritikával, biztos válogató és ítélő erővel, nagy és egészséges gyakorlati érzékkel, eleven és gyors alkalmazó képességgel, és egyuttal a legmagasabbrendű nevelői eszmények felé törekedve értékesítse.

4. Szerzőnknek mondott *„alkalmazó"* beállítódása az *elméleti* lélektani alapvetésekben is, nem csekély önmegtagadó szerénységgel érvényesül. A szerző már neveléslélektani bevezetőjében is gondos lelkiismeretséggel tette fel a kérdést: hogy *„melyik lélektani irányzatot, rendszert"* vegye alapul neveléslélektani vizsgálódásaihoz, hiszen „e kérdésre adandó válasz nélkül hiányos maradna a neveléslélektani elmélet alapvetése".[4])

A szerző, a megfelelően körültekintő lélektani vizsgálódás után, egy magyar lélektani rendszerben — amelyet ő maga, találóan *„személyiséglélektani"*-nak nevez — találta meg azt az alapvetést, amelyre a neveléslélektani problémák megoldásában elsősorban támaszkodhatik (1. Bevezetés 10. l.).[5] E neveléslélektani bevezető bírálóinak a mű értékével szemben nyilvánított egyöntetű elismerése arra vall, hogy az alapul választott lélektani szemlélet valóban termékenyen értékesíthetőnek bizonyult értékesíthetőségét azonban nagy mértékben elősegítette a szerzőnek az a körültekintő lelkiismeretessége, amely — távol minden egyoldalúságtól vagy éppen elfogultságtól — az alapnak tekintett lélektani szemlélet mellett a legkülönbözőbb *egyéb* lélektani

1) *Várkonyi H.*: Bevezetés a neveléslélektanba. Kiadja az Orsz. Középisk. Tanáregyesület, 1937.

2) Az itt tárgyalt kérdésekre vonatkozóan v. ö. a bírálótól: 1. A pedagógia néhány alapkérdése (Iskola és egészség, 1935.) és már előbb: 2. Az értelmi nevelés feladatairól (Magy. Psychol. Szemle, 1933.), 3. Embernevelés és lélektan (Magy. Psychol. Szemle, 1934.), továbbá 4. Les problèmes de l'éducation de l'intelligence (Actes du huitième Congrès international de Philosophie, Prague, 193.).

3) Amint logikus és morális szükségszerűségből foglalkozott a szerző, eddigi munkáiban, magának a nevelői (fejlesztő) lelki *ráhatásnak* és a *nevelő* személyiségnek problémáival is.

4) Bevezetés a neveléslélektanba, 8. l.

5) E Bevezetés magyar bírálóit a végső lélektani alapvetés problémái egyáltalában nem (vagy alig) foglalkoztatták.

rendszerek józanul értékesíthető alaptételeit és vizsgálati eredményeit is — az alapbeállítódás szellemével összehangzóan — értékésíteni képes volt. A szerző jelen munkájában is végső fokon *ugyanerre* a személyiséglélektani elméleti alapvetésre támaszkodik (l. különösen 19. és 34. lapok) feldolgozásában ez a személyiséglélektani szemlélet a *gyermeklélektani* problémák egységes értelmezésére is megbízható alapnak bizonyul. Ám — amint a munka *Előszava* és egyéb részei kifejezetten is kidomborítják — a szerző lélektani alapszemléletének végső kialakítására ismét *egyéb* lélektani rendszerek alapgondolatainak, részletkutatási és összefoglaló eredményeinek egész sora is hatott, így legelsősorban kellő elismeréssel és értékesítést nyert a szintén magyar *Ranschburg* Pál (l. már az előszóban), valamint *Piaget* úttörő jelentőségű munkássága, hogy ezentúl azonban termékenyen alakítsák az alapvető lélektani szemlélet a *reflexologiának*, az *állatlélektannak*, a *kezdetleges ember* lélektanának, a *lelki elváltozások* (betegségek) lélektanának, sőt a *freudi* és *adleri* lélektanoknak (pl. tudattalan lelki mechanizmusok, az „életterv" gondolata) tényleges értékei és természetesen, a sajátképeni gyermeklélektani *szakkutatók* óriási tömegének értékes kutatáseredményei is. Tartozunk azonban azzal, hogy illő hangsúllyal domborítsuk ki azt a tényt is, hogy mind e bármily megalapozó erejű idegen tanok és szemléletek a szerzőnek minden részében *szervesen összehangzó* szemléletét csak annyiban befolyásolhatták és segítették teljes kibomlásra, amennyiben azt a szerzőnek már *eredetien* is egységes irányú fejlődést vett lélektani megérzései, meggyőződései és saját kutatáseredményei engedték: igazolja ezt az ítéletünket az értékesített, idegen elméleteknek, mondhatnók: szuverénül biztos hasznosítása és a szerző teljessé kialakult személyiség-szemléletének — az „életdráma" plasztikus elevenségű rajzát biztosító — egyéni színezete is.

II.

A munkát szerzője elsősorban vezérfonálul szánta a „gyermeklélektan tanulmányozói" és előadási anyagul „annak tanárai" számára *(Előszó)*. Tárgyalásmenetéről és gazdag tartalmáról a következőkben adunk vázlatos tájékoztatást:

a) Helyes utalással a gyermeklélektannak egyfelől lélektani, másfelől általános biológiai alapjaira, a szerző e tudománykör középpontjába a *fejlődés* fogalmát állítja. A fejlődés-fogalom *általános* elemzése után a *gyermeki* fejlődés jegyeinek és törvényeinek gazdag elemzése következik. Hangsúlyozást nyer itt e fejlődésfolyamat „aktív" jellege és a szerző kitér a fejlődésfolyamatokat irányító végsőbb érdekekre és szükségletekre is, majd egyoldalúságok fölé emelkedő biztos rajzát kapjuk a gyermeki és a *felnőtt* lelkiség egymáshoz való viszonyának. A fejlődésmenet, fejlődésstádiumok fázisok és „szekvenciák" (szakaszok) segédfogalmainak (e közben a „regressziós" jelenségeknek és a fejlődésmenetre gyakorolt jelentőségüknek) érdekes és irodalmunkban újszerű elméleti tisztázása után a szerző a gyermeki fejlődésnek következő szakait különíti el: 1. *csecsemőkor* (1. életév), 2. *első gyermekkor* (2—6. illetve 7. életév), 3. *második gyermekkor* (a 13—14. életévig). *(Első rész).*

b) A gyermeklélektan tudományelméleti problémáival mélyebben foglalkozó *II. rész* hangsúlyozza, hogy az általános (emberi) lélektan és a gyermeklélektan megegyezik egymással abban, hogy mind a kettő *„személyiséglélektan"* (hivatkozás az „alapul" vettnek jelzett lélektani rendszerre: Boda, 19. l.). „A gyermeklélektan is a (fejlődő) emberi személyiséggel foglalkozik" — olvassuk — „annak alanyi benső *tényeit, törvényeit, szerkezetét* kutatja és a személyiséget mint végső *életes-lelki összetevőkből és rétegekből* álló egységes egészet vizsgálja", törekedve arra, hogy egységes szemléletben foglalja egybe és hasznosítsa „a mai lélektani irányok különböző

eredményeit is, a nélkül, hogy bármelyik egyoldalú irányzathoz csatlakozzék" (19. l.). A módszer kérdései is részletező tárgyalást nyernek, különösen fölhívjuk a figyelmet *Piaget* nagyjelentőségű „klinikai" módszerének helyes értékelésére. A gyüjtött vizsgálati anyagok földolgozásának módszerei — elsősorban *Argelander* vizsgálati eredményeit értékesítve — a következő pontokban tárgyaltatnak: megértés és értelmezés, statisztikai feldolgozás, típusok és normák felállítása (utalás a magyar irodalomra is), személyiségleírás (pl. személyiséglapok, szabad személyiségleírások).

c) A gyermek *testi* növésével és gyarapodásával foglalkozó — rövidebb — III. részben a szerző *Ranschburg* Pált választja megbízható vezetőül.

d) A IV. rész az *első életév* lelki jelenségeit tárgyalja, a leíró részekben főkép *Ch. Bühler—Hetzer* és *Bühler—Hetzer—Tudor—Harth* vizsgálatait hasznosítva. Már a bevezető mondat plasztikusan utal a kisgyermek jellegzetességeinek viszonylagos személyi rendezettségére és a „dologegység" felfogásához való eljutásra. Gondos tárgyaláshoz jutnak a gyermeki reakciók törvényei és a szükségletekben keresendő végső alapjai. A gyermeki mozgások elemző tárgyalása — mint a kötet több más fejezete is — külön mongráfiának is beillenék. Következik az érzékletek és szemléletek fejlődése (magyar szerzőkre: így a fogalmi tisztázásban *Schiller* Pálra, az „eszméleti szerveződések" törvényeinél és egyebütt *Boda* Istvánra utal a szerző) Külön kiemeljük a kezdetleges érzékelések „*globális diffúz*" jellegének megfelelő hangsúlyozását (szemben pl. az alaklélektani felfogások ellentétes irányú túlzásaival) és az általános lelki *fejlődésmenetnek* már itt jelzett szakaszait (globalitás — tagolás — magasabbrendű szintetikus egybefogás). A tapintás és fogdosás, látás, hallás (hétről-hétre részletezett) tárgyalása után a térszemlélet kialakulásának megindulásáról kapunk rövid, összefogó erejű vázlatot, majd igen bő részletezéshez jut a szokások kifejlődése (utalás magyar szerzőre: *Szántó* K.). A szokások kifejlődésének főbb törvényei (az ismétlések elve, a „kiküszöbölés" törvénye, a cél jelentősége, a külső-belső akadályok szerepe, a próbálgatás és tévedés elvei) valamint maguk a főbb szokások mélyreható gazdag elemzésekben tárgyaltatnak (e részben *Curti*, *Washburne* nevei is sűrűn szerepelnek). A gyermeki intelligenciáról szóló fejezet (általános lélektani és szerkezeti alapvetésében a már említett alapszemléletre, a gyermekkori jellegzetességekben főképen *Piaget*-re, a leíró fejlődésrajzban más szerzőkre is támaszkodik) gazdag érdekes kérdések tárgyalásában és mélyreható kritikai elemzésekben. A szerző összefoglaló ítéletéből idézzük a következőket: A kisebb és nagyobb gyermekek közötti különbség az, hogy a kisebb gyermek *csekélyebb körben és egyszerűbb értelmi formákkal* dolgozik, értelmi képességeik azonban azonosak" (82—83. l.). Az érzések és indulatok kifejlődéséről szóló fejezet az elméleti alapkérdésekben főkép *Mac Dougall*-re és a magyar alapszemléletre, a kisgyermek indulatainak rajzában pedig elsősorban *Watsonra* hivatkozik. Ez a fejezet is gazdag józan kritikai elemzésekben és állásfoglalásokban.

e) Az V. rész a 2—6. életévekkel foglalkozik. A bevezetésben előzetes tájékoztatásul közölt *Ch. Bühler*-idézet kissé túlozza a gyermeki „személyes" állásfoglalások, „érték"- és „jelentésmegvalósítások" jelentőségét, a részletező tárgyalás azonban helyes értékelésű rajzot ad mind a gyermeki „*tételezésekről*" (a *kell*-viszonyok értékelésének a *lét*-viszonyokét megelőző jelentkezéséről), mind a személyiségi kifejlés egyéb jegyeiről. *Piaget* e fejezetben is méltó értékeléshez jut (v. ö. a gyermeki „egocentrizmus", „artificiálizmus", „animizmus" kérdéseit is, a *Piaget*-féle „gyermeki egysíkúság" elvével szemben azonban a szerző is a „soksíkúság" elvi álláspontjára helyezkedik). Gazdag tárgyalást nyer ismét a mozgások problémája

(gondosan hasznosított magyar vizsgálatok: *Kenyeres* Elemér), majd az emlékezet kifejlődésének kérdése (főleg *Vermeleyn*, *Ch. Bühler*, *Hazlitt*, a magyarok: *Ranschburg*, *Vértes*). A „ráismerés", valamint a gyermeki emlékezet főbb típusos jegyei, fogyatékosságai és a tanúskodás (tanúvallomások) problémái szintén részletezett tárgyaláshoz jutnak: e részekben is határozott saját állásfoglalásokhoz jut el a szerző. A képzelet kifejlődéséről szóló fejezet szép elméleti bevezetés után részletezi a gyermeki képzelet forrásait és (több idegen és magyar szerző kutatáseredményei felett tartott kritikai szemle után) biztos választ ad a gyermeki és a felnőtt képzelet eltéréseinek lényegére vonatkozóan, kellően hangsúlyozva — összhangban a szerző középponti fejlődéslélektani és pedagógiai magasrendűségi eszményével is — a gyermeki képzelet „alacsonyabbrendűségét." Említéshez jut az „eidetikus" képek problémája is. Szép fejezet szól a gyermeki képzelet fő érvényesülés-területeiről, a meséről és a játékról is (*K. Bühler*, *R. Katz*, stb.): a különböző mesekorszakok egymásutánjáról, formai jellegzetességeikről, a gyermekjátékok fejlődésmenetéről (Ch. Bühler és munkatársai, *Müller-Freiefels* stb.) is. A gyermekrajzok is szép és a legújabb eredményekre is támaszkodó tárgyalást nyernek (*Vermeylen*, *Luquet*, *Volkelt* mellett magyar szerzők is: *Nagy* László, *Sáray* J.). Az érdeklődés tárgyalása után (*Nagy* László eredményeinek is értékesítésével) a gyermeknyelv nyer tüzetes, rendkívül gazdag, szép elemzést, részletes hasznosításával a magyar *Kenyeres* eredményeinek, de utalással *Vértesre* és *Ranschburgra* is. A gyermeki nyelv fejlődésszakainak gondos rajzát a gyermeki intelligencia további fejlődésrajza követi (itt *E. Köhler*, Binet—Simon és folytatói, *Claparède*, *Spearman* is a gyermeki lényegismeret fejlődésében *Bárány* I. is a legtöbbször említtetnek.) A gyermeki okság *Piaget* által elkülönített fajtáit példák illusztrálják, tárgyaláshoz jut a viszonymegismerések fejlődése (az egocentrizmus, naiv reálizmus) a gyermeki értelem „szinkretizmusa" és mozaikszerűsége (pointillage"), továbbá a gyermeki fogalom-alkotás, az elvonások, a gyermeki világkép alakulása, a gyermeki „mentalitások", a tudósítás törvénye stb. E fejezetben is jól érvényesül a szerző *magasrendűség* felé irányzódó nevelői beállítódása: érezzük, hogy a szerző legigazibb problémája az, hogy hogyan jut el a gyermek az „egocentrizmusból", a „gátolatlan, pusztán alanyi érdekű, önigazoló (egocentrikus), ellenmondásos gondolkozás fokáról" a „heterocentrikus, altruista gondolkozás- és érzésmódhoz" (165—166. l.). A gyermeki alacsonyrendűség a gyermek vallásos életéről szóló fejezetben is kidomborodik: a vallásosság kifejlődésének a vallásos „megrendülés" misztériumából kiinduló útja a gyermek számára még nem lehetséges és a gyermek részben érzelmi, részben értelmi természetes indítékok alapját kifejlett gyermeki vallási képzetek és fogalmak még mind „konkrétek, szemléletesek és dialektikailag nem kidolgozottak". A fejezet szép és mély kritikai állásfoglalást tartalmaz Ch. Bühler intellektualisztikusabb nézeteivel szemben és egészében is a könyv egyik legteljesebb értékű fejezete. Az én-fogalom lassú kialakulásának részletező és nagyon érdekes rajza is jelentős értékű. Az én-tudat végső alapjait az erre való végső képességben fogadva el, szerzőnk az én kifejlődésének 3 szakát különíti el, és részletezően tárgyalja az én-tudat kialakulásába belejátszó különböző tényezőket is. A fejezet sok érdekes részletproblémát vet föl és old meg, hangsúlyozza a *második személy* kiformálódásának is nagy jelentőségét, finoman és helyesen világítja meg az „én-középpontúság" és az „öntudat" fogalmainak lényeges különbségét, stb. A személyiség fejlődésének kérdése és a személyiség vizsgálatának módszerei is (a testi tulajdonságokra vonatkozó embertani mérések, a megfigyelés, a személyi (iskolai) lapok, a statisztikai vizsgálatok, a „reaktiv értelmezés" elve)

tűzetes elemzéshez jutnak. A személyiség fogalmát itt mint „az emberi, egyéni, lelki tényezőknek szerkezeti és integrált egységét" határozza meg a szerző (182. l.), hangsulyozza a különféle személyiségvonások állandóságát és egymásközti szerveződési viszonyaik tisztázásának jelentőségét. A személyiségvonások között igen részletező tárgyalást nyer az engedelmesség fejlődése is *(Curti, Ch. Bühler, Adler,* stb.). A környezeti hatások kérdésében *Vértes* és *Schmidt* F. munkái is hasznosíttatnak. Rövid tárgyaláshoz jutnak a gyermektípusok kérdései is *(Kretschmer, Jung, Jaensch,* Boda). Talán ebben a rendkivül érdekes fejezetben bontakozik a legvilágosabban elénk a személyiség *integrációjának* („koncentrálódásának") ideálisztikus értelmezése. Az „Az integrálódás[6]: a magasabbrendű személyiség kibontakozása..." (189. l.). Benne teljessé olyan vonások bontakoznak ki, amelyek (ki nem fejletten) a kezdetleges személyiségben is már benne vannak, de amelyeket „ki kell fejleszteni", vagy esetleg — „épen a magarendűség érdekében" — vissza kell fejleszteni és érvényrejutásukban gátolni. E magasrendű személyiséget kétszeresen is jellemzi a szerző: egyfelől — az alapszemlélet értelmében — a következő jegyekkel: „magasrendű személyiség az, aki felülemelkedik a saját primitív *önző* érdekein; aki finom és *mély* lelki életet él; akinek szellemi élete folyton *szélesedik*; s végül akinek szellemi és erkölcsi *önkormányzata* egyre nő" (189—190. l.), másfelől maga a *szerző* által kimutatott *„alaki mozzanatokkal"* ezek: „a *személyisége, összhangja, kiegyensúlyozottsága"* és „az *értékek* megvalósítására való törekvés", „ami sok *önfeláldozást* és *önlegyőzést* követel" (190. l.). A szerző joggal mondhatja, hogy a „két felfogás lényegében nem tér el egymástól", a bíráló pedig készséggel ismeri el indokoltnak a szerzőnek azt a szerény formában, de határozottan vallott meggyőződését, hogy „a gyermeklélektan számára" az „alkalmasabb és célszerűbb eljárás" az, „ha megfigyeljük, mikép halad előre a személyiség, az egység, az összhang és a kiegyensúlyozottság felé, mikép valósítja meg az értéket (erkölcsi fejlődés)." E ponton azért időztünk, hogy jellemző konkrét példán láthassuk a szerző végső állásfoglalásainak *egyéni határozottságát:* ez a munka nem a szerző legbensőbb lényegétől mintegy idegen, külsőlegesen „tudós" (vagy akárcsak becsületbeli kötelességteljesítésként megírt) elméletszövés, e munka minden állásfoglalásának és egész beállítódásának mélyén a szerző legbensőbb *személyes* lényege él: ezért lesz egyéni még akkor is, ha kialakulását idegen elméletek is megtermékenyítik. Ha az egyéves gyermek már többé-kevésbbé egységesen szerveződő személyiség is, a magasrendű személyi fejlőegység irányában mégis természetesen további fejlődésre szorul: e fejlődésben a lelki vonások magasabbrendű összhangra kell hogy eljussanak és egy „magunk fölé emelkedés", az *ellentéteknek* egy magasabb szintézisbe való *feloldása* fog érvényesülni (191. l.). E kibontakozás azonban nem történhetik meg benső „lelki konfliktusok nélkül", amelyekről — amint biztos előérzettel írja a szerző — „a jövő gyermeklélektani vizsgálatoknak még sok mondanivalójuk lesz". A gyermeki „jellem" és fejlődésének problémái is tiszta megvilágítást nyernek (a definició ismét magyar szerzőre utal) és biztos kritika foglalkozik a kisgyermeki „életterv" *(Adler)* igazi értékével is.

f) Ha az eddigi fejezetek a gyermeki élet jelenségeit a *fejlődés „hosszmetszetében"* vizsgálták, a két utolsó rész *„keresztmetszeti"* képeket ad: egyet a 3 év körüli gyermek, egyet a 6 éves gyermek lelki világáról. A 3 éves gyermekről adott külön összefoglaló rajzot az teszi indokolttá, hogy a gyermeki fejlődés izgalmi szakai között a 3 év körüli kor a legjelentősebb. E rajz alkalmat ad a szerzőnek né-

[6] Az „integrálódás" fogalmát a *szerző* kapcsolja hozzá a magasrendű személyiség „kibontakozásáról" szóló magyar alapszemlélethez.

mely eddig tüzetesebb tárgyaláshoz nem jutott fejlődéstani kérdésnek megvilágítására is, benne újra meg újra megkap az *összefoglaló* szempontok gazdag termékenységű világos alkalmazása. A fejezet (mintegy másfél oldalon) igen szép rövid áttekintést ad a kb. 3. életévig elérkező kis gyermek *eddig* megtett fejlődésútjáról, majd részletező tárgyaláshoz jut a 3 éves kor általános lelki keresztmetszete, ahol a kisgyermek életformája — *E. Köhler* kissé túlzó jellemzésével — az, hogy „teljesen" átadja magát a maga *megismerő* és „a megismerten *uralkodni*" törekvő vágyainak. Többé-kevéssé részletező tárgyaláshoz jutnak a gyermeki cselekvések, a gyermeki mozgások, az érzékszervi tevékenységek, a megfigyelő képesség, az emlékezések, a szokások kifejlődése 2—4 év között, az engedelmesség fontos problémája (főkép *Buseman*) biztos rajzával az engedelmesség fejlődésszakainak is: itt ismét világoshangsúlyhoz jut a nevelési probléma és a „gazdaságos" és a „magasrendű" *alkalmazkodás* kérdése (az alapszemlélet szellemében), továbbá a 3 éves gyermek játékainak (azok „értelmes" jellegének, az e korra különösen jellemző „szerepjátékoknak" stb.) kérdései. Tüzetes vizsgálat tárgyává válik a 2—6 éves gyermek gazdag tendenciáinak és érzelmeinek világa *(Decroly, Vermeylen* stb.) is. Az érzések közül különös részletezést nyer a rokonszenv érzése. A dac-kérdésben a szerző összefoglaló ítélete: „A dac végső lélektani értékelését csak akkor adhatjuk meg, ha a dac jelenségeinek egyfelől a biológiai *belső érés* és fejlődés, másfelől a 3 éves kor körül először megjelenő *akarás* és *énhangsúlyozás* adja értelmét és okait". Az akarat, önuralom stb. kérdései is megfelelő tárgyaláshoz jutnak; itt, egyebek között, hangsúlyozza a szerző, hogy mennyire jelentős tény e korban az akaratnak az *értelem uralma alá* való helyezése; igen érdekes az erkölcsi viselkedés rajza is: bár a cselekvések motivációja a dac-korszak után haladást, gazdagodást, mélyülést jelent, az indítékok egész játéka lényegszerint még *„kívül áll az etikai jó és rossz* körén" (221. l.)

g) A *6 éves* gyermek lelki képét — amelyet az iskolai évek által jelentett fordulat okol — rövidebb fejezet rajzolja meg. E részben érthetően az *iskolai alkalmasság* kérdése a középponti probléma. A tesztvizsgálatok eredményei, a képzet- és szókincs problémái *(Ranschburg)*, a felismerések, viszony-észrevételek, emlékezet, képzelet, figyelem, érdeklődés kérdései, az erkölcsi felfogás problémája (és a feladattudat jelentkezésének fontossága), a saját énről való még mindig kezdetleges ismeretek stb. tárgyaltatnak e fejezetben. Az intelligencia kérdéseinek tárgyalása igen szép, mélyreható és átfogó áttekintésekre vezet: a 6 éves gyermek még nem jut el a lényegek mélyebb megértéséhez, elvonó készsége csekély, összehasonlítani is csak konkrét dolgokat tud, kritikai érzéke kezdetleges, nincs tágabb átfogó képessége magasabbrendű rendszerezéshez és kombináláshoz nem jut el. — A szerző végső megállapítása: Bár e gyermekei fejlődésszak igazában csak a 7. életévvel zárul le (szabadulás az egocentrikus hajlamoktól és az „altruista fordulat"), a 6 éves gyermek már valóban *alkalmas* az iskolai tanulásra és erkölcsi művelődésre, mert az ehhez szükséges lelki előfeltételek már mind megvannak benne. Hangsúlyozást kíván főkép a tárgyi érdeklődés erősödése, a feladattudat, az ismeretszerzési és tanulási szükséglet erősödése, a munkára való képesség, sőt készség, a tárgyias alkalmazkodásra és a csoportos munkára alkalmassá válás. Magyar szerzőkre e részben is hivatkozik a szerző; lelkiismeretes pontosságára jellemző, hogy a bevezető sorokban (234. l.) hivatkozik még nyomtatásban meg sem jelent idegen vizsgálati eredményekre. E rövid fejezet tömör rajzaiban különösen szépen domborodik ki a gyermeki lelki fejlődésről a szerzőben kialakult szemléletnek biztosan átfogó nagyvona-

lúsága. Sajnálkozó érzéssel törődünk bele, hogy a kötet fejtegetéseinek e kor rajzával be kell fejeződniök, és csak még fokozottabb előlegezett érdeklődéssel várjuk a munka II. kötetét: hiszen az az érzésünk, hogy éppen az iskoláskorhoz való eljutás jelenti azt a küszöböt, amelyen, ha átlépünk, a szerző f jlődésszemlélete és morálispedagógiai beállítódása számára a legélőbben érdekes és legizgalmasabban hálás vizsgálati terület nyílik meg: a magasabbrendű személyiség *valódi* kibontakozásának megindulás i és megerősödése a most már a tárgyias alkalmazkodásra és a közösségi munkára is fölcseperedett, a dac-korszakon túlemelkedett, tanulni vágyó és a kezdődő feladattudattal is immár teljesebb lelki kibontakozásához közeledő gyermeki személyiségekben.

III.

1. A munka tartalmi gazdagságáról, probléma-földolgozásának, sokszor maguknak a problémáknak is újszerűségéről, a szerző kritikájának józanságáról, ítéleteinek és különösen összefoglaló rajzainak nagyvonalú biztosságáról talán már a fenti vázlatos ismertetés is adhat valamely képet. Mindezen túl azonban bizonyára teljes joggal hangsúlyozza maga szerző is (az *Előszóban)* a munka egységes szellemét is. Valóban el kell ismernünk, hogy ritkán találkozunk olyan munkával, amelyik a részletező elemzéseknek, a különböző irányú szemléleteknek, saját és idegen kutatás-eredményeknek (és igen új eredményeknek) hasonló gazdagságát ennyire *egységessé* kiformálódott szemléletnek összhangjában volna képes egybefogni. De említsük fel végül a munka nem közönséges morális értékeit is: a vezető beállítódás eszményi (magasrendűségi) irányzódását, a földolgozások és hivatkozások módjában megnyilatkozó lelkiismeretességnek és igazságosságnak szellemét, a szerző önmegtagadó szerénységét (amelyikről egyebek között pl. néhány éppen a szerző által feltárt probléma-területnek, így az „átvitel" kérdésnek finom háttérbe szorítása, a saját felfogás szerény előadásmódja, de még a bibliográfiai kimutatás is — amelyik magának a szerzőnek egyetlen munkáját sem tünteti fel — tanúskodik.)

2. Hogy ily gazdag terjedelmű munka a részletekben itt-ott *kritikai* megjegyzésekre is alkalmat ad, természetesnek tetszhet. Néhol helyesnek érzenők egy-egy problémakör teljesebb részletezését. Így a *testi* fejlődéssel foglalkozó fejezetben bizonyára hasznos volna egyfelől legalább némely idegélettani és agyanatómiai kérdés jelentőségére (v. ö. pl. csak az idegpályák és az agyi *„lokalizációk"* kérdését, vagy a lélektani szempontokból hasznosítható bizonyos agysejt- és szövettani vizsgálatok eredményeit), másfelől — és főleg — a belső szekréciók tanára és a *hormonális működések* jelentőségére való részletezettebb utalás, az általános természettudományos megalapozás tekintetében pedig az *öröklési* (és alaki „konstitúciós") problémák vázlatos ismertetése. A tisztán *lélektani* vonatkozásokban (a módszertaniakban is) csak kisebb jelentőségű kívánalmakat hangsúlyozhatnánk: nem minden problémát egyenlő részletezéssel és a kritikai elemzésekben sem egyenlő elmélyüléssel tárgyal a szerző — ez a „hiány" azonban nem kis részben a vezető nagyobbvonalú beállítódásnak és az elsősorban *lényegesre* irányuló érdeklődésnek következménye, — a hivatkozott idegen szemléletek rajzára itt-ott visszahat a szerző saját értelmezésének tükröződése — ez a tény viszont a szerző problémalátásának egyéni erejét bizonyítja; — úgy érezzük azonban, hogy a mű egész értékéhez: gazdagságához, nagyvonalúságához, morális jegyeihez méltatlan volna, ha ilyen — viszonylagosan jelentéktelen — e lenvetéseinket részleteznök. Egyetlen — *szerkezeti* — probléma kényességére azonban mégis fölhívjuk a szerző figyelmét: ez a *„hosszmetszeti"* és a *„keresztmetszeti"* képek ténylegesen adott megoldásmódja, amely elkerülhetetlen is-

métlésekhez vezet és — ami jelentősebb — a könyv fejtegetéseiben való gyors és könnyű tájékozódást megnehezíti. Ha az olvasó valamely meghatározott gyermeklélektani problémának állása felől kíván érdeklődni, nem tudhatja pontosan: vajjon a könyvnek melyik részében olvasson utána (a tárgymutató azonban fel kell említenünk, sokszor segíthet e bajon) hiszen az összefoglaló keresztmetszeti rajzok, főleg a 3 éves korról szólóak, *új* elemzési anyagot is adnak, ezenkívül több probléma mintegy *részletekben* tárgyaltatik Éppen a bíráló — aki maga is többször hangsúlyozta a hosszmetszeti és a keresztmetszeti szempontok érvényesítésének egyenlő szükségszerűségét — el kell, hogy ismerje a szerző törekvésének igazi értékét, de a szerkezeti egység és a könnyű áttekinthetőség biztosítására tanácsosabbnak ítéli csak az *egyik* — és pedig a gyermeklélektanban a (maga a *szerző* által legszebben megvilágított) *fejlődéstani* szempontnak nemcsak következetes, de egyúttal *teljes* vezető értékkel való előtérbe állítását, hogy azután a keresztmetszeti kor-képek külön fejezetei csak *más szempontból*, de nem lényeges új adatokkal és elemzésekkel tárgyaló rövidebb *kiegészítő* rajzot adjanak. (A 6 éves korról adott rajz e felfogást jobban kielégíti.) Némely kisebb jelentőségű szerkezeti egyenetlenségek egyéb forrásokból is fakadhatnak, mind e kisebb jelentőségű egyenetlenkedéseket azonban a műnek egy későbbi kiadása vagy átdolgozása természetesen könnyen ki fogja tudni küszöbölni.

3. Végső ítéletünk: e munkát igen nagy és igaz örömmel kell üdvözölnünk. Benne magyar lélektani irodalmunk — úgyis mint egy lehető helyesebb magyar *pedagógiai* rendezés számára is a maga problémáiban biztos alapvető útmutatásokat nyujtó munkával — olyan összefoglaló művel gyarapodott, amelyre a *legjelesebb külföldi* művekkel szemben is büszkén hivatkozhatunk. Tartalmi gazdagságán és újszerűségén, általános tudományos értékén kívül a magunk szerényebb irodalmában példaadó bátor tett értékével is bír ez a munka: példa arra, hogy tudományos munkában csak a felmerülő problémák *benső igazságainak* komoly és tisztaelvű keresése lehet feladatunk, a szokványos tudományos munkákban gyakori (felfogásbeli, személyi és egyéb jellegű) egyoldalúságok és esetleges egyéb emberi kicsinyességek morális értékű legyőzésével. A „magasabbrendű" személyiségre irányuló fejlesztő nevelői folyamat igazi sikerét a valóban magasabbrendű szellemet tükröző nevelők biztosítják. Ilyen nevelő — és más nevelők számára biztos útmutatásokat adni képes — szellem *Várkonyi* Hildebrand, aki ezzel a munkájával — engedtessék meg ez az élő emberrel szemben nem könnyen leírt elismerés — a nagy magyar nevelők történeti sorába lépett.

Boda István.

A magasabbrendű értelmesség meghatározása és vizsgálatának módszere. Írta *dr. Baranyai Erzsébet.* Kiadta a m. kir. Ferencz József-Tudományegyetem Barátainak Egyesülete. Szeged, 1938.

Könyvismertetőnek vagy bírálónak könnyű feladat jut osztályrészéül, ha belső szerkezet, forma és jelentőség tekintetében egyaránt kiváló munka kerül a kezébe. Ilyen munka Baranyai legújabb könyve is, melyet szerzője szerényen tanulmánynak nevez. Szűkebb körből vett célkitűzésénél fogva lényegében véve csakugyan tanulmány, de a feldolgozás szempontokban való gazdagsága, a szélesebb és erősebb alapozási munka, valamint a központi tételt magába ölelő tudományos környezetnek jelentősége miatt messze túllépi a kisebbigényű tanulmány kereteit.

Célkitűzése kettős: elméleti és gyakorlati. Kísérlet, mégpedig igen alapos és

sok tekintetben megoldást hozó kísérlet arra, hogy a magasabbrendű értelmesség mivoltát feltárja, éles határvonalat húzva közte és a közönséges értelmesség fogalmi köre között. Indokoltan erélyes állásfoglalás azzal a tévedéssel szemben, amelybe Binet követői, főként az amerikaiak estek, amikor Binetnek a gyenge tehetségű gyermekek vizsgálatára alkalmazott módszerével lényegbe vágó változtatás nélkül akarták mérni a magasabbrendű értelmességet, sőt talán a lángelmét is. Végre figyelemreméltó és eredményekkel kecsegtető vizsgálati eljárás kezdeményezése a magasabbrendű értelmesség ismertetőjeleinek felderítésére.

Szerző valóban tökéleteset nyujt a magasabbrendű értelmesség fogalmának mintaszerű elemzésében és meghatározásában. Stern két értelmességfajtájának, a reaktív és a spontán értelmességnek mintájára, vagy Dériaz empirikus és szisztematikus értelmességfajtáinak analógiájára megkülönbözteti a közönséges és a magasabbrendű értelmességet. Míg azonban az előbbiek az ő típuspárjaikhoz nem fűznek értékelést, nem koordinálják és nem szubordinálják azokat, szerző a magasabbrendű értelmességet a közönséges fölé helyezi. A közönséges értelmesség területén mutatkozó teljesítmény mértéke arányában érvényesülhet a mennyiségi szaporulat. Itt a teljesítmény reproduktív jellegű. A magasabbrendű értelmesség teljesítménye azonban par excellence újat alkotás, mikor csak minőségi árnyalatok juthatnak szóhoz. A közönséges értelmesség vonalán van a mennyiségi skála (a gyenge tehetség többféle fokozatától felfelé a normális értelmességen át az eszességig.) A magasabbrendű értelmesség területén „az értékelésnek nincs mennyiségi alapja; az egyikféle értelmesség nem több a másiknál, hanem magasabbrendű, tehát a minősége különb." Igen értékes az a finom distinkció, amellyel a kétféle értelmesség funkcióját jellemzi: a közönséges értelmesség működése inkább a gondolat stabilizálásában, a magasabbrendűé inkább a gondolat mobilizálásában áll. „Az első felfedezi, a második teremti a struktúrákat, vagyis teremti azokat a szempontokat, amik által struktúrák keletkeznek.

A mai lélektani kutatás minden alkalmas eredményét számbavéve, elemezve és mérlegelve biztos kézzel vezet a magasabbrendű értelmesség lényeges jegyeinek felismeréhez és végül meghatározásához: „A magasabbrendű értelmesség nem az az egynemű, affektív színezetű, egyéni sajátosságokat hordozó szellemi erő, mely objektív gondolati tartalomhoz illeszkedve, új és átfogó gondolati struktúrákat alkot." Érdekes volna ezt a meghatározást azokkal a fejtegetésekkel egybevetni, melyek a magyar értelmiségvizsgálatok szervezőit vizsgálataik elméleti alátámasztásában irányították. Gondolunk itt Ranschburg, Cser János és Boda István vizsgálataira Szerzőnk munkásságának kiváló értéke ekként különösképen igazolást nyerhetne bár így is kétségtelen, hogy könyvében, éppen ezekben az elméleti fejtegetésekben a magasabbrendű értelmesség eddig nagyon hézagosan kielemzett struktúrájához alapvető adatokat szolgáltat.

Elméleti állásfoglalásának ezekután természetes következménye, hogy szembefordul azzal a felfogással, amely a közönséges értelmesség vizsgálatára alkalmasaknak bizonyult módszereket a magasabbrendű értelmesség vizsgálatára törekszik kiterjeszteni. Igen élvezetes, világos, rendszeres előadásban (lélektani tanulmányokban és dolgozatokban ma dicséretreméltó érdem!) tárja elénk Binet próbasorozatának eredeti célkitűzéseit és azokat az eltéréseket, amelyek végül a próbák teljes elgépesítéséhez vezettek. Binet eredeti próbasorozatát a szubnormalitás megállapítására állította össze; a próbák mögött feltételezett pszichológiai síkban a szellemi képességek sorozata, a közönséges értelmesség fokozati skálája állott a gyengetehetségűektől a

normalitásig. Rendszerének alapja a mértékgondolat volt, amivel vizsgálatainak exaktságát akarta biztosítani. Bár ő maga, különösen későbbi dolgozataiban, a minőségi szempontokat állandóan kiemelte, sőt az értelmesség velejárójának a kezdeményezést és az alkotást jelölte meg, követői, rendszerének továbbfejlesztői mégis csak a mennyiségi szempontokat domborították ki és próbasorozatát — módosításokkal ugyan — a normalitáson túl a szupernormalitás területére, a zseni értelmességi „fokáig" terjesztették ki. (Stern, Terman, Thorndike.)

A magasabbrendű értelmesség vizsgálatára azonban egy másfajta értelmességnek, a közönséges értelmességnek vizsgálati módszerei azonos elvek mellett, változtatás nélkül, nem alkalmazhatók. Ezért szerzőnk kísérletet tesz arra, hogy alkalmas vizsgálati módszert keressen. A magassabbrendű értelmesség mivoltából vezeti le a módszert illető követelményeket. A Binet-féle vagy az abból kifejlesztett más próbasorozatokat (pld. a Terman-félét, melyet a szegedi pedagógiai-léléktani intézet egyébként a közönséges értelmiségvizsgálatoknál használ) elveti, mert „a gondolkozás struktúráit előre meghatározzák, szabad alkotásra módot nem adnak és nem a gondolkozás folyamatáról adnak képet." Minthogy a magasabbrendű értelmesség valamilyen objektív gondolati tartalomhoz illeszkedve jön működésbe, a vizsgálandó személy elé a próbának egy továbbfűzésre alkalmas, többirányú tendenciát tartalmazó, indító gondolatot kell adnia. Nem szabad ennek az indító gondolatnak sajátos ismeretekhez kapcsolódnia, mert „ilyen esetben a magasabbrendű értelmesség megnyilatkozása egészen a kutatáshoz volna kötve." Az indító gondolat formájául nem tartja megfelelőnek a szokásos kérdésformát, mert a gondolkozást határozottan egy irányba tereli. Alkalmas alakok az alternativ-alak vagy az, amely „valamiféle tolmácsolást, magyarázatot kíván." Végigtekint az eddig alkalmazott tesztalakokon (a legújabbakon, mint pl. az amerikai National Intelligence Tests, az angol Cattellé, Hamleyé, a német Burgardé, Huthé, Schiffé, a francia Dériazé, Meilié, a Magyar Cseré, Bodáé stb.), míg a német Wohlfahrt módszerénél állapodik meg, mert a „minőségi szempontok tökéletes érvényesítése miatt a magasabbrendű értelmesség vizsgálatának követelményeit csaknem maradék nélkül betölti." Tőle függetlenül, de azonos felfogásban konstruálja szerzőnk a maga módszerét. Az indító gondolatok fogalmazásánál figyelembe vette a vizsgálandó személy korát és négy csoportba sorolta azokat (8—10, 11—13, 14—16 és 17—18 évesek számára.) Az indító gondolatokat a gyermek elé adja és felszólítja őket, hogy szóljanak hozzájuk. Egy ilyen indító gondolat pld. 17—18 éves ifjak számára: "Valamely közleményben előfordult ez a kifejezés: —elszigetelt eset. — Miről lehetett szó abban a közleményben?" Kidolgozta végre az értékelés kritériumait. Azt kellett megállapítani, hogy a hozzászólásokban van-e olyan új gondolati struktúra, amely a megadott indító gondolat tartalmához illeszkedik. E végből az új struktúrák formatipusait állapította meg. Általában azt tapasztalta, hogy ha a hozzászólásból hiányzik a mozgás, a lendület, úgy az alacsonyabbrendű értelmességre vall: pld. megmarad az indító gondolat konkrét adataiban, az alternativa egyik tagját kizárja, az indító gondolat által adott helyzetet vagy magatartást újra leírja, az adott problémát megszűkíti stb. Összehasonlította végre 100 megvizsgált személlyel felvett Binet—Terman-próbák eredményeit a magasabbrendű értelmességvizsgálat eredményeivel, és azt találta, hogy a közönséges értelmességvizsgálat eredményei a magasabbrendűéivel nincsenek korrelációban, tehát két különféle értelmességről van szó. Ezzel elméleti úton nyert tételét igazoltnak látja.

Okfejtése világos, meggyőző, egyértelmű. Vizsgálati módszere egyszerű és

nehézség nélkül alkalmazható annak a számára, aki elméleti meggondolásainak mélyébe látott. Nagyon kívánatos volna, ha eljárását szélesebb körre lehetne kiterjeszteni és a megfigyelések számát növelve a formatípusok jegyzékét mind teljesebbé lehetne tenni. Nagy nyeresége volna ez a magyar kísérleti lélektannak, aminthogy Baranyai Erzsébet könyve értékes, nagy nyeresége a magyar tudományos irodalomnak.

Pénzes Zoltán.

Váradi József: Széchenyi éleslátása. A nemzetiségi kérdés. Studium, 1938. 43. o.

Angyal D. és Szekfű Gy. lélekelemző Széchenyi-tanulmányai anatómiai módszerekkel és finomsággal állították elénk a politikus Széchenyi belső alkatát. Ezt a képet színezi tovább Váradi, bemutatva a „házatlias" Széchenyi elmélkedő és cselekvő étoszát. A Naplókból és sugalmazó erejű könyveiből úgy állítja elénk Széchenyi egyéniségét, mint az önmagára eszmélt magyarság első fáklyahordozóját. Széchenyi történetfilozófiai rendszerében a legfontosabb helyet a *Jelen* kialakítása és a *Jövő* megalapozása foglalta el. Bár maga egy feudális társadalmi osztály fia és feudális kor neveltje volt, mégis aggódva ismerte fel ebben a gazdasági és társadalmi berendezkedésben — egy évszázaddal előre — a jövő kibontakozásának tehertételét.

A nemzetiségi kérdést Széchenyi még más megvilágításban látta, mint a trianoni generáció. Ő még a humánus gondolkozás magaslatáról nézi és mérlegeli ezt a problémát. A betelepült népcsoportok megbecsülésében, a velük való együttmunkálkodásban és egységben látja a *leghatásosabban magyarosító* eljárást. Politikai és közoktatási téren „a legnagyobb kímélettel" vezetendő be a magyar nyelv a nemzetiségi területeken. A magánéletben azonban hagyjunk meg mindenkit „nyelvének, szokásainak és nemzeti sajátosságainak gyakorlásában". A nagy francia szónoknak, Foynak szavai szerint: „aki ennél kevesebbet vagy ennél többet akar, az vagy a nemzetiség jogait felejtette el, vagy az emberiség igazát támadja meg. — Ennél méltányosabb és épen ezért eredményesebb tanítást a nacionalizmusról még senki nem hirdetett. Fel is ismerte Wesselényi és Bethlen Széchenyi álláspontjának egyedül biztosan ható, megnyerő és asszimiláló jelentőségét, úgyhogy a kormánytól Széchenyit kérik Erdélybe küldendő királyi biztosnak a nemzetiségi mozgolódások lecsendesítésére. Sőt Saguna román érsek is Széchenyit kérte fel erre. Sajnos betegsége miatt nem tehetett eleget az óhajnak.

Pedig Széchenyi a maga *előrelátóan méltányos* politikájával sok kisebbségi bonyodalomnak húzta volna ki a méregfogát. Vagy legalább is megszívlelendő útmutatást adott volna a mai nemzetközi és népszövetségi fórumoknak a kisebbségi kérdés eredményes és megnyugtató megoldására.

Ma, amikor minden iskolai munkánk célja az *életközelség*, Váradi írása Széchenyi politikai arculatáról kiváló anyagot ad ennek az elvnek a megvalósítására. A történettanárok előadásai soha nem akarnak a napi politika labirintusába tévelyedni, de viszont nem térhetnek ki annak a megállapítása elől sem, hogy a jövő kibontakozási lehetősége legbiztosabban „a mi pusztába kiáltó prófétánk" eszmevilágában található meg.

Visy József.

Tóth András: Az erdélyi román kérdés a XVIII. században. Bp. 1938. Studium kiadás. 98 o.

A nemzetek sorsa mindig a belső és külső történeti tényezők sajátos konvergenciáját mutatja. Br. Eötvös József nagyhatású történetfilozófiai értekezésében leg-

fontosabb ilyen történeti alakító tényezőknek a szabadság és egyenlőség mellett a *nemzetiség* ideálját jelöli meg. S napjainkban, amikor a békeszerződéseknek nemzetiségi alapokon való revideálása annyira az érdeklődés előterébe került, úgy érezzük, hogy elsősorban a történeti és nemzeti öntudat hivatásos ápolóinak, *a nevelő rendnek* kötelessége objektív tudományos alapon a hazai nemzetiségek történelmével, politikai és gazdasági fejlődésével megismerkedni. Mivel pedig egy nemzeti kisebbség akkor *kezd létezni*, amikor széles rétegeiben általánossá válik a saját cselekvő egyéniségének vagy számbeli súlyának felismerése, ezért tehát csak úgy lesz helyes képünk az ő jogi és anyagi igényeikről, ha történelmileg megvizsgáljuk fejlődésüket. Ilyen meggondolás vezette Tóth Andrást, amikor a historikus szemszögéből vizsgálat tárgyává tette a román nemzetiségi gondolat kialakító tényezőit. Fejtegetéseiben teljesen a szónak etimológiai értelemben vett művelődé történeti alapján áll. A románság politikai öntudatra ébredését szellemi mozgalmakra, elsősorban a felekezeti problémákra vezeti vissza.

A 18. században jelentős történeti fordulóhoz érkezett az erdélyi románság. E század folyamán u. i. kilépett a tisztán *népiség* keretei közül és megindult a *politikai* értelemben vett *fejlődés* útján. Az erdélyi román nemzetiségi öntudat kialakulásának kora ez, mikor is a vezető férfiaik feleletet iparkodtak adni a román eredetnek és hivatásnak államiságuk szempontjából alapvető kérdéseire. Az „eredet-kérdésre a dákóroman kontinuitásnak[1]) ködös és azóta már érdektelen tudósok által megcáfolt elméletét[2]) állították fel 1730 körül a románság hangadó tényezői, elsősorban Micu-Klein Innocent fogarasi püspök. S így az erdélyi románokat történelmileg Traianus császár telepeseitől származtatták. Micu-Klein az első, aki megfogalmazta a románság nemzeti igényeit és éveken át erélyesen képviselte is az udvarnál hivatalos felterjesztéseiben. A dákóroman elméletet népszerűsítette és a román politikai nemzetiségtudatba beleszuggerálta a híres triász: Micu-Klein Sámuel, Maior Péter és Sincai György.

Az erdélyi románság a maga hivatástudatát pedig abban igyekezett megtalálni, hogy átvéve a magyarság szellemi, politikai és gazdasági műveltségét, közvetítette azt a Kárpátokon túlra regáti testvéreihez. Főkép akkor indult meg ez a kultúraközvetítő folyamat, amikor Erdély szorosabb kapcsolatba jutott Magyarországgal a Diploma Leopoldinum révén. A szerző azonban számolva a keleti orthodox népek vallási fanatizmusával, ezt a kulturális eszmélkedést is elsősorban a papság, a vallási élet kihatásaiban keresi. S a történeti okonyomozásnak meggyőző alkalmazásával mutatja be Tóth azt a szellemi hatást, amelyet a Diploma Leopoldinumot követő vallási unió keltett életre az erdélyi orthodox románság körében. Ekkor kezdtek a bizánci-balkáni szellemiség igézetéből a nemzeti öntudat magaslatára emelkedni. Az orthodoxia, de még inkább a vallási unió hozták létre a románság köré-

[1]) Közismert tény, hogy Jorga Miklós, a Liga Culturala főtitkára vállalkozott újabban arra, hogy ezt a merész és tudományos szempontból önkényes elméletet belevigye a nemzetközi és román köztudatba. E nélkül u. i. a románok Erdélyre való igényüket a nagyhatalmak előtt sehogysem népszerűsíthették volna.

[2]) A dákóroman elméletet legújabban megcáfolta a párizsi Sorbonne egyetem professzora, Lot Ferdinánd „Barbár inváziók" c. művében. Történelmi, archeologiai és nyelvészeti alapon kimutatta Lot, hogy Erdélyben a IV—XIII. század közt semmi bizonyíték nem található arra, hogy ott román lakosság élt volna. Márpedig egy francia tudóst ebben a kérdésben aligha lehet magyar irredenta elfogultsággal vádolni.

ben azokat a hatásténye zőket, amelyek őket rádöbbentették elmaradottságukra és sürgetni kezdték politikai és társadalmi életük rendezését. A rövidlátó magyar rendiség azonban túlnyomóan a visszautasítás álláspontjára helyezkedett velük szemben. A bécsi udvar pedig az egyirányú és bizonytalan politikájával nem tudta őket érzelmileg a birodalomnak megnyerni.

A történelem erjedő erőit azonban félmegoldásokkal nem lehet tartósan eltorlaszolni. Amit nem végzett el a román kérdésben a rendi Magyarország politikai körültekintés és diplomáciai előrelátás hiányában, azt — sajnos! — elvégezte az ő nemzetiségi fanatizmusuk, propagandájuk és elsősorban pedig a világháborúban való *ügyes pártállásuk.!*

Visy József.

Dr. Sziklay László: Francia szellem és francia nevelés. Nyiregyháza, 1938. Szerző kiadása. 16. lap.

Lelkes fiatal tanár kis munkája, aki párisi tartózkodása alatt nemcsak a nagy világkiállítás sok szépségének hódolt, hanem időt szakított magának arra is, hogy néhány francia középiskola munkájába közelebbről is beletekintsen. Mint mondja, elfogódottan lépett be a Molière, Voltaire, Hugo és annyi más francia szellemi nagyság fogalommá vált iskolájának, a Lycée Louis le Grand-nak kapuján s az ottani légkörben hatványozottan kicsinyek érezte magát; pedig erre nem volt oka, hiszen mint tanulmányából látjuk, éles szemmel, dícséretreméltó pedagógiai érdeklődéssel járt a patinás falak között. Ott is csak ugyanaz a munka folyik, mint nálunk, az új generáció alakítása, legfeljebb némileg más eszközökkel. Érdekes, tanulságos és követésre méltó dolog megnézni: melyek azok a más eszközök, menynyiben volnának alkalmasak más kezekbe is? Tanulságos e vizsgálódás azért is, mert oly kultúrterületen történt, mely tőlünk kissé távolabb áll és sokak előtt nemcsak azért ismeretlen, mert távoli, hanem mert idegenszerű, sokszor talán ellenszenves is. A magyarországi román filológia nagytudású Eckhardt Sándorának új könyve, a „Francia szellem" kellett hozzá, hogy legújabban széles rétegekben is ráeszméltessen arra, hogy mennyire nem kívánatos, nem gyümölcsöző az egyoldalú kultúrális hatás. Így van ez a pedagógiában is; azt sokan hangoztatják, hogy a francia nevelés nekünk idegen, ellenszenves, de azt már kevesebben tudják, hogy miért és mennyiben az, s hogy ezek mellett a jellemvonások mellett vannak még mások is, melyeket talán érdemes volna megismerni. Az érdeklődés felkeltéséért és számunkra sok érdekes megállapításért dícséretet érdemel tehát a kis tanulmány.

Francia nevelést és francia szellemet vizsgált; ez a kettő talán sehol sincs oly szoros összefüggésben, mint éppen náluk. Eckhardt Sándor említett könyvében bemutatja a francia szellemet; történeti keresztmetszetben látjuk a sokféle vonást, mely mind jellemző erre a népre. Kétségkívül legfontosabb mégis az észszerűségre és a józlésre való törekvés. Ezek pedagógiájuknak is jellemző vonásaivá lettek: a nevelés célja az értelmes ember, nevelésük a tudományos készség fejlesztését tartja elsősorban szem előtt. Ez az anyanyelv és a stílus tanításán keresztül folyik elsősorban, ami ott is a tanítás középpontja. Sziklay is észreveszi, hogy bár az anyanyelv és a stílus tanítása a pedagógiai célkitűzés szűkített volta miatt csak az értelem síkján mozog, a nemzeti nevelés szempontjából mégis igen tanulságos. Inkább csak eszközértéket tulajdonítanak neki, magasabb nemzeti cél érdekében. A stílustanítás a tökéletes kifejezőkészség elsajátításával el is éri célját, szerzőnk sze-

rint azonban sokszor nagyon mereven és lélektelenül. Talán rövidebb idő alatt alaposabban, derűsebben és teljesebben is el lehetne érni a stílustanítás e magas fokát, mint csak az ottani, aprólékos szótanulmányozáson alapuló, sokszor valóban kissé merev racionalizmussal; de az ő, nekünk oly sokszor idegen, túlságosan józan szellemüknek, úgy látszik, mégis csak ez felel meg. A nálunk oly hangsúlyozott, a mi lelkünknek oly szükséges élményszerzés, érzelmi kíséret, hangulati aláfestés náluk csak másodrendű, olykor el is marad. A fogalmazástanítást szerzőnk igen merevnek látta. Bár ez ott sem általános, mellette szól a sokszor egészen kiváló eredmény, ellene a parancsuralmat a stílus terén nem tűrők tábora. Kétségtelen: sokszor lehet eleinte alaposabban, talán merevebben is meggyökereztetni bizonyos stíluselemeket, idáig jó lehet a Sziklay által említett francia módszer, de később mind szabadabban kell engedni a tanulót s itt mindenképen helytelen az olvasmány tartalmának szerzőnk által megfigyelt lediktálása, akár akadémikus stílussajátságuk elsajátítása céljából is. Vizsgálja Sziklay az irodalomtanítás módszerét: a szövegmagyarázatot is; rámutat arra, hogy a francia tanulók mily szívesen alkalmazzák itt a szintén jellemző nemzeti vonásukat, a lélektani elemzést. (A mieink is teszik és szívesen tennék is még alaposabban.) Kissé hiányolja az irodalomelmélet és történet kevés adatszerűségét, melyet szintén legfeljebb csak a szövegmagyarázatokon keresztül sajátítanak el. Életrajz, tartalom ott csak másodrendű fontosságú, persze ezért a számonkérés is más, az osztályozás sem az adatok tudását értékeli, hanem az ízlés és ítélet fejlődésének fokát. Igaz, hogy ott sem ártana több irodalomtörténeti ismeret, pozitív anyag, nálunk viszont mindig minta lehet az ottani alapos, fordulatos, érdekes szövegelemzés, a szövegek formáló erejének alapos kihasználása. A francia irodalomtanításban még inkább megmutatkozik a racionális nemzeti jellemvonás; nevelői utalások, akarati, érzelmi hatások hangsúlyozása alig járul hozzá. Ezért tűnt fel számunkra sok francia felsős diák, mint megannyi korán fejlődött, okos, élesszemű józan kis ember, kikből azonban hiányzott a nevelői gondoskodástól, lélek-alakításból bontakozó egészséges irányú jellemfejlődés, a fegyelmezett, korlátok között kifejlesztett egyéniség derűje.

A szerző vizsgálja a franciaországi idegennyelvi oktatást is. Azt látta, hogy az élőnyelvi fordításoknál a franciára való fordítás fontosabb az idegen szövegnél. Ha ez nincs is mindenhol így, ők megengedhetik maguknak ezt is; kis nemzeteknél az idegen nyelvek tanulása sokkal fontosabb érdek, mint náluk, hol ezt inkább a kultúra teljessége kívánja. Sziklay itt éles szavakat használ a nálunk uralkodó, szerinte egészen helytelen felfogással szemben, hogy t. i. mi éppen fordítva, a magyar nyelvtant használjuk segítségül az idegen nyelv tanításánál. Nem tudná, hogy nálunk éppen a magyar nyelv segítségül hívása mennyivel alaposabbá, gyorsabbá teszi az idegen nyelvtani alapelemek elsajátítását? A magyar nyelv iránti aggodalom beszél belőle, pedig bizonyára kevesebbet szenved a magyar nyelv tisztasága, mint amennyire ügyes tanár vezetése alatt tudatosodnak is a magyar nyelvi sajátságok az idegen nyelv segítségével. Az, hogy sok helyütt nem a nyelvi tények alapján tanítják a kiejtést, mint Sziklay mondja, nem magyarázható avval, hogy itt a franciáknak külön nehézségeik vannak; előbb beszéltetni kell, így elsajátítani a helyes kiejtést, majd alkalomszerű összefoglalással tudatosítani is, semmint előbb fonetikai jelek segítségével betanultatni a szabályokat. Hiba az idegen nyelvtan elméleti alapon való tanítása; látjuk pl. a mi latin tanításunkban, hogy kell lennie elméleti nyelvtanításnak is, különben a tanuló nem látná a rendszert, de az a mód mely nem a szövegből indul ki, nem helyeselhető. Találó megfigyelése Sziklaynak,

hogy az idegen olvasmányok megbeszélésénél törekszenek ugyan az idegen szellemi élet bemutatására, az idegen izlés ismertetésére, de ezt is majdnem mindig csak önmagáért, racionálisan, mert ez s ez jellemző pl. a németre, de itt sem állítják a a tanuló elé, nem aknázzák ki a jellemnevelő, érzelmi, akarati jelenségeket. Már pedig az olvasmányban bizonyára leglöbbször meglevő példa, erkölcsi útmutatás önmagában hatástalan és gyökértelen is maradhat.

Sziklay tapasztalatai alapján előbb ügyesnek találja a kérdés-feleleteket, majd mégis önmagának mond ellen', amikor azt állítja, hogy az idegen nyelvet tanulónak „semmi mozgási lehetősége, oly szorosan ragaszkodnak a szöveghez." Ez bizonyára azért tűnt fel igy előtte, mert az általa meglátogatott tanár csak oktatott az olvasott szöveg alapján, de nem nevelt, ami már más síkot, távlatokat is jelent. Az összefoglaló mondatoknak könyv nélkül való megtanulása, különösen alsó fokon s gyöngébb tanulónál talán nem is olyan nagy bűn, amilyennek Sziklay mondja.

A dolgozatnak az idegennyelvi tanitást vizsgáló része azt a benyomást teszi, mintha a szerző elfeledkezett volna arról, hogy csak néhány ilyen órát látogatott meg, ami túlságosan általánosító megjegyzésekhez még nem ad elég jogcimet.

A nevelésnek már említett másodlagos voltára mutat, amit Sziklay szintén elemez, a fegyelem hiánya sok iskolában. A francia szellemet bizonyos kritikával nézők szemében mindig furcsa, gyanús és legtöbbször ellenszenves is a sajátságos kötetlen francia életforma; a „hallatlanul udvarias máz alatt" sokszor modortalanságot, ridegséget is látnak. Ez valóban gyakran igaz az iskolai életben is; de ezekkel szemben ott van a nagy szellemi rend, az ideális osztálymunka, az ész fegyelme. Találóan mondja a francia szellemre Sziklay: „. . . a tanár ott csak azért tekintély, mert tud." Kérdezhetné valaki: akkor iskolán kivül, óra után miért hogy szinte semmibe sem veszik az alig elmult órán tudása miatt még tisztelt tanárt? A válasz nyilván újra csak az, hogy mert ők az iskolát csak eszköznek, ismeretszerző helynek tekintik, nem pedig az erkölcsöt, akaratot, jellemet is fejlesztő palaestrának mint nálunk.

Dr. Hodinka László.

Disszertációk. *1. Ungár Elemér: A magyarság a hazai német folyóiratok tükrében 1819—1848.* (Pécs 1937, 112 l.). A pécsi egyetem német intézetében készült 10. sz. dolgozat.

Művelődéstörténeti komoly tanulmány, amely a magyar-német még mindég nem eléggé kiaknázott és állandóan időszerű viszony irodalmának értékes gyarapítását jelenti. Alcíme szerint „Tanulmány a nemzeti érzés fejlődésének történetéhez", amely pragmatikusan 7 fejezetre oszlik: A németség magyarságszemlélete a XIX. század közepéig. A hazai németség és magyarság szellemi kapcsolatainak történeti háttere. A magyarság multja. Az ország és a nép. A magyarság szellemi képe. A nemzetiségi kérdés. A haza és a nemzet fogalma.

Szerzőnk a hazai németség *egy* nemzedékének a magyarsághoz való viszonyát kutatja az életnek és a szellemnek különböző síkjain. Alig két-három évtized leforgása alatt a magyarországi németség teljes lelki átrétegeződése következett be: az *állampatriotizmust* a negyvenes években a táji, nyelvi, kulturális és állami egységet kifejező *nemzet* fogalma váltotta fel, amely teljesen megváltoztatta Magyarország népeinek egymáshoz való viszonyát: új nemzeti érzés lépett a régi korszerűtlen helyébe. Ennek következtében a hazai németség is két részre szakad: az egyik a magyarosodás útjára lép, a másik mint kisebbség továbbra is ragaszkodik németségé-

hez. Ezt a gyökeres változást, átalakulást leghívebben szemléltetik a korabeli német folyóiratok, amelyekből a szerző bőségesen merít: a felette érdekes és tanulságos adatok tömegét tervszerűen csoportosítja és szervesen sorakoztatja egymás mellé, amivel elejétől-végig élvezetes, lebilincselő olvasmányt nyujt. Két értékes függeléke is van a tanulmánynak, amelynek követését melegen ajánljuk az ilyen monografiák szerzőinek: a kimerítő szakirodalom és a német tartalmi kivonat.

2. Márkus Gábor: A XIX. századi magyar neveléstörténeti irodalom bibliografiája 1800—1914. (Szeged, 1937, 43. l.). A szegedi egyetem pedagóiai-lélektani intézet közleményeinek. 11. sz.

Komoly, érdemes munka, amelyen meglátszik, hogy a szerző szorgalmasan búj ta a fővárosi közkönyvtárakat (93) és a három pedagógiai lexikon betekintését sem hanyagolta el. A Bevezetés (3—11) áttekintést ad a szóban forgó irodalom történeti fejlődéséről, m. p. igen helyesen bezárólag 1914-ig, a világháború kitöréséig, „mert az 1900. év nem jelent szellemtörténeti cesurát". Nagyjában méltatja a 3 korszakban mutatkozó fejlődést, jelleget, miközben utal a kiválóbb munkákra, sőt részben értékeli is, amivel nem mindig értünk egyet, pl. amikor Lubrich neveléstörténetét „az első magyar tudományos (sic!) neveléstörténetnek" minősíti (7). Ezután közli a műveknek tárgykörök szerint való hármas csoportosítását, továbbá az elrendezésnek hármas szempontját: ismétlések elkerülése (ami nem mindig sikerült, sőt nem is sikerülhetett, mert egyik vagy másik munka tartalmilag 2, esetleg 3 helyre is kívánkozott) áttekinthetőség és időrendi felsorolás. A tulajdonképeni bibliografiai rész nem szorítkozik a teljes címek puszta felsorolására (a lapszám több helyen hiányzik: 28, 35, 37, 38, 41, 80 stb.), hanem csoportonként és alcsoportonként ismét bevezető kommentárral szolgál.

A következő megjegyzésekkel csak bíráló tisztünknek óhajtunk eleget tenni a nélkül, hogy a szerző érdemét kétségbe vonnók. A 39—42. l. felsorolt munkák nagyobbára nem történelmi jellegűek, hanem általában a külföldi oktatásügyet és különböző intézményeit ismertetik. Klamarik János munkájának csak első 1881-iki kiadását említi, az 1893-belit nem (80). Hiányzik Szelényi Ödönnek „A magyar evang. nevelés története a reformációtól napjainkig" c. alapvető munka, amely ugyan 1917-ben jelent meg, de a multat felölelő voltánál fogva még sem mellőzhető. A testnevelés és iskolai egészségtan története (84) felette fogyatékos (l. pl. a Magy. Pedag. Lexikon illető címszavait). Az ifjúsági önképzőkörökről szóló rész (86) is nagyon hiányos: a monografia számára készült saját gyüjteményem még 21 munkát tartalmaz, továbbá 5 programmértekezést, amelyekhez a Panyák-féle repertóriumnak még 4 értekezése járul. Schwarcz helyett (43, 81 stb.) Schvarcz írandó. Kár, hogy a szerző nem készített névmutatót, ami ilyen bibliografiai munkának hasznos, sőt nélkülözhetetlen kelléke. Végül megjegyzem, hogy a Magyarországon megjelent *német* nyelvű pedagógiai irodalom összeállítása folyik.

kf.

Kratofil Dezső: A geometria tanításának vezérkönyve. I. rész 284 oldalon 183 ábrával. Ára: 12.60.

A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára XVIII. kötete jelen mű, mely munka szerves folytatása a Mennyiségtan az élet iskolájában c. könyvnek. Három fejezetre oszlik:

Első rész tartalmazza a geometria tanításának történetét. Az ókori geometria tanítás ismertetése után a középkori geometriatanítás történeti fejlődését tárgyalja.

A XIV. századtól kezdve századonként ismerteti szerző a század matematikusait és azok módszereit. Részletesen tárgyalja a Ratio Educationist, a polgári iskolai tantervek kialakulását, és a geometria tanításával kapcsolatos tantervi utasításokat.

A mű második része a geometria tanításának módszertanával foglalkozik. Szerző ebben a fejezetben a geometria tanításának célját a Polgári Iskolai Tanterv és Utasítás szerint adja meg. Miután a tanítás középpontjában a problémák állanak, azért részletesen foglalkozik a mértannal kapcsolatos feladatokkal. (Megfigyelési, ábrázolási, becslési, mérési és számítási feladatokkal). Hangsúlyozza, hogy a geometria tanításánál a szemlélet, az ábrázolás, becslés és számítás egyaránt fontosak.

A harmadik részben részletesen találjuk feldolgozva a polgári fiúiskola I. osztályának anyagát 40 pontban. A részletes feldolgozásnál, mint szerző írja az Előszóban, „az volt a feladatunk, hogy a szaktanár részére tervszerű összefüggésben mennél több olyan módszeres eljárást és elgondolást tárjunk fel, melyeket a tanításban gyümölcsözőleg érvényesítünk." Az egyes fejezetek igen részletesen vannak kidolgozva, ami a könyv értékét csak emeli. Egy észrevételünk azonban volna. A trapézek csoportosításánál nem járhatunk el úgy, mint azt szerző teszi, mert csoportosítani csak bizonyos szempont szerint lehet. A trapézokat nem csoportosíthatom úgy, hogy vannak egyenlőszárú, derékszögű és általános trapezok. Vagy szögei, vagy oldalai szerint csoportosíthatom.

A sok és igen jól sikerült ábra a mondanivalót csak még világosabbá teszi.

Szerző e könyv megírásával és kiadásával nagy és értékes tapasztalatainak legjavát adta. A könyvet már régen nélkülözte a polgári iskolai tanárság s bizonyára olyan szívesen fogadja, mint amilyen szívesen írta és bocsátotta azt szerző a kartársak rendelkezésére.

Babiczky Ede.

Buday Géza: Mérges. Ifjúsági elbeszélés *Szerencsi Zoltán* rajzaival. Szeged, 1938. Szerző kiadása.

Mérges a hőse az elbeszélésnek, a bölcs kutya, a gyermekek gyámola, igazságosztó, védelmező „lovag", gonosz lókötők leleplezője. Persze, nemcsak róla esik szó a mese folyamán, de Mérges áll a cselekmény középpontjában. Az író annyi melegséggel és szemléletességgel ír róla, hogy szinte emberi közelségbe hozza hozzánk. Így aztán kiegészítő figurája az elbeszélés két másik „jó" hősének, a nemesszívű nagyapónak, aki, mint hős honvéd, Damjanich seregében verte a rácokat és János bácsinak, a parádés kocsisok gyöngyének, aki ízes magyar szóval tud mesét mondani. Persze „rossz" ember is szerepel a történetben. Ez Mayer Poldi, a megtollasodott idegen, a lókötők minden hájjal megkent orgazdája. A cselekmény lassan bonyolódik és nem ver nagy hullámokat, de a vidéki magyar élet említett alakjainak plasztikus megrajzolása, főleg pedig Mérges megható sorsú szerepeltetése mindvégig lebilincseli az olvasót. Itthoni világgal, itthoni alakokkal és problémákkal (a falu eladósodása, idegenek megtollasodása) ismerkedik meg a magyar diák és így elmondhatjuk, hogy ez az elbeszélés, a szó legnemesebb értelmében, szórakoztatva tanít.

Vajtai István.

Buday Géza: Krasznabecsi háború. *Sch. Kovács Kálmán* rajzaival. Magyar könyvbarátok kiskönyvei. VI. évf. 5. sz. Budapest. Egyetemi nyomda.

Fenti ifjúsági regény annak a tételnek az igazolására íródott, hogy „akik ke-

resik, meg is találják egymást." Mivel erkölcsi tételek bizonyítgatása gyanós útlevél költői oktatás számára, sietünk a megjegyzéssel, hogy ez az erkölcsi tanulságot magában foglaló mondat csak a regény legeslegvégén szerepel, egyébként azonban a feldolgozásban magában, a cselekmény bonyolításában és az alakok megrajzolásában nyoma sincs a művészietlen célzatosságnak. A történet nagyjában arról szól hogy Krasznabecs „törvényes" cserkészcsapata a nagy vakációban harcbakeveredik az „Alkapon szabadcsapatba" tömörült lázadókkal, úgynevezett „vad" cserkészekkel és hosszan elhúzódó, változatos küzdelmet vív vele a „szabadok" lefüleléséig és megbékéléséig. A harcot, kalandot szerető diákolvasónak bőven van része izgalmakban, a futballozás miatti összekapástól kezdve, a pajtások kölcsönös elrablásán, éjjeli támadáson, megzavart tábori tűzön keresztül az ellenfél leigázásáig — de a diákélet természetes keretei közt! A cselekmény felépítésében és az alakok megformálásában semmi erőszakoltság nincs és ezzel a kis regénnyel olyan könyvet kap a diák a kezébe, amely az ő legmindennapibb, legreálisabb életének kérdéseihez és figuráihoz kapcsolódik. Külön érdeme a könyvnek ízes, magvas és romlatlan magyar nyelve, úgy hogy a nyelvvédelem szolgálatában is hathatós eszköznek fog bizonyulni.

Vajtai István.

Mátray Ferenc: Kis diákok—nagy diákok. (Szeged 1938. 160 lap. Szerző kiadása.)

Egy melegszívű, megértőlelkű nevelő könyve a Kis diákok—nagy diákok. Csak akiben ennyi megértő szeretet és jóság van, csak az tud behatolni abba a kifelé zárt, szigorúan őrzött diáklélek világba, csak az előtt tárulnak fel a lelkek igaz őszinteséggel. Mátray megfigyel, emlékeket gyüjt és most egy munkás tanárélet delén túl, felidézi a régi kisdiákokat, nagydiákokat. Egy-egy kis novellában vagy karcolatban elénk varázsolja a hervadó eszményi lelkű Kajtor Pált, a szorgalmas Baracs Istvánt, a gyámoltalanság áldozatául esett Lindis Gézát, a durva és garázda Csőkét, Gyaraki Pistát, Ernyei Tibort, Kónya Gazsit, a becsületéért életét áldozó maturandus Balogh Józsit és még sok-sok másnak derüs vagy megható képét. Az erkölcsös nevelő éles megfigyelőkészségével rámutat azonban arra, hogy a kis bontakozó életek, a kamaszok és felnőttek társadalmában egyformán kell bűnhődni a ballépésért, hibáért, bűnért. A kisvárosnak mindenért a tanárt és az iskolát hibáztató elfogultsága is megmutatkozik ezekben a kis karcolatokban. Épen ezek miatt talán mégjobban érezzük azt a minden kicsinyeskedésen túlemelkedő nevelői lelket, mely aggodó szeretettel kíséri végig útján a kis neveltet, míg a Pistukából Pista, majd állásban elhelyezkedő István lesz. Mi nevelők olvassuk el szívesen nevelőtársunk meleghangú írását és adjuk neveltjeink, a kis diákok—nagy diákok kezébe.

Téglás J. Béla dr.

LAPSZEMLE

Kereskedelmi Szakoktatás 1937-38. évf. 1-10. szám.

Dr. Györgydeák Jenő: Csak egy idegen nyelvet a felső kereskedelmi iskolákba!

A felső kereskedelmi iskolának a modern nyelvek tanításában a középiskoláétól e térő célja van. Az eredmény azonban nincs arányban az erőkifejtéssel, jórészt elszomorító. Okai: 1) a két idegen nyelv, holott a tanuló eggyel is alig tud megbírkózni;

2) az osztályok túlzsúfoltsága; 3) a gyenge előképzettség. Györgydeák egyik óhaja: egyetlen modern nyelvnek nagyobb óraszámban tanítása az új tantervben megvalósul, a középiskola 4 alsó osztályának egységesítése s a polgári iskolák megszüntetése csak jövőbeli reményünk marad. — *Dr. Révay Zoltán: Értelmesség- és emlékezetvizsgálatok a felső kereskedelmi iskolákban.* Figyelemreméltó tervezet, amely kiinduló alap lehetne a felső kereskedelmi iskolák eredményeinek hathatósabb fokozására. Eredményes munka végzéséhez a körülmények, az iskolában a tanulók értelmi és emlékezeti képességeinek ismerete szükséges. Fokozottan áll e tétel a kereskedelmi iskolákra, ahol a sok tantárgy a csekély óraszámot hozza magával. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia alapítványi fiú felső kereskedelmi iskolájában végzett kísérletek alapján tervezetet ad az értelmesség- és emlékezetvizsgálatokra. A vizsgálat lefolyása s a tesztsorozat alkalmazása nem kifogástalan. Minden, de különösen elsőosztályú tanulóról képességrovat készítését javasolja az értelmi s emlékezeti képesség és a testi fogyatkozás feltüntetésével. A képességrovat megmutatja, vajjon a növendék adottságainak megfelelően tanul-e, eligazít a gyenge tanulók változatos sokaságában. — *Kőnig Lajos: Néhány szó a tanításmenetekről és az órarendről.* A cikk kimutatja, hogy a jelenlegi tanterv nem arányos a rendelkezésre álló idővel. A tanítási napokban sincs teljes rend, ami a tanítási eredményt szintén hátráltatja. A szerző azt javasolja, hogy 1) meg kellene állapítani a kereskedelmi iskolák számára a minimális tantervet, 2) a tanítási napok számát s csak ezek elteltével lehetne a tanévet bezárni, 3) az órarend ne kapcsolódjék napokhoz, hanem ismétlődjék a szünetekre tekintet nélkül. — *Dr. Fekete Miklós: Az életrajz szerepe a magyar irodalomtörténet tanításában.* A szerző megállapítja, hogy a kellően vázolt életrajz az írói személyiség megértetését mozdítja elő. Az életrajznak vannak azonban formai és tartalmi követelményei: jellegzetes jeleneteket mutassunk be, az eseményekben ne végezzünk szépítést. — *Dr. Laurentzy Vilmos: Van-e szükség történelemtanításunk reformjára?* Az iskola hivatását csak úgy teljesítheti, ha kölcsönös hatásban áll az élettel. A népi, a nemzeti közösség jegyében új államok alakultak, az egyéni nevelést a közösségbe való nevelés váltja fel. Az új gondolatok művelődéspolitikánkban is jelentkeznek, tudomást kell szereznie róluk a szaknevelésnek, a szakiskola tárgyainak, főként a történelemnek. A nemzetet kell a tanítás középpontjába helyezni, ezt követelik az Utasítások, így felelhet meg az iskola céljainak. Az anyag jelenlegi elosztásában a világtörténelem van középpontban. A fennálló keretek között (4 év heti 2 óra) úgy lehetne helyes történelmi szemléletre nevelni, ha a nemzeti történelem lenne középponti szerepű. (1—3 osztály). Kezdődnék a történelemtanítás a keleti népekkel, majd áttérne a középkorra; amint a magyarság feltűnik, a tanítás középpontja lesz s ehhez kapcsolódik csupán a világtörténelem. A 4. osztály megmaradna a gazdaságtörténelemnek. — *D. Jablonkay Géza: A székesfőváros kereskedelmi iskotáinak bölcsőjénél.* A 80-as évekig a kereskedelmi iskolák társulatiak vagy magánkézben vannak. A cikk bemutatja a folyamatot, ahogy a székesfővárosi 6 osztályú polgári iskolák mellett kereskedelmi tanfolyamok keletkeznek a II. és IV. kerületben, majd ahogy a polgári iskola két felső osztálya elsorvad. *Dr. Heigl László: Az olasz nyelv és a kereskedelmi szakoktatás kérdése.* A terjedelmes cikk a felső kereskedelmi iskolai olasz-oktatás rendezendő kérdéseivel foglalkozik. Osztályonként veszi az anyagot és bíráló megjegyzéseivel kíséri. Joggal nincs megelégedve az oktatás állapotával, mert 1) a 2. és 3. osztályban elavult tankönyv áll rendelkezésre, 2) Olasz levelezési könyv egyáltalán nincsen. A tanárok a legkülönbözőbb tankönyvekből állítják össze anyagukat, ami főként nagyon körülményes. — *Dr. Juhász Géza: A ma-*

gyar irodalom tanítása. A magyar öntudat kialakítása a szakiskolában a történelemnek és irodalomnak feladata. Sokan csupán a történelem nemzetnevelő erejét ismerik el, az irodalomban felesleges „játék"-ot látnak. Kimutatja a cikk, hogy az irodalom még a történelmen is túlmenően a magyarság legjobb nevelő iskolája. A magyar nyelvnek legújabban megjelent részletes tanítástervével kapcsolatban a következőkre hívja fel a figyelmet. A retorika legyen a *magyar észjárás* elsajátítása. Ennek keretében a fogalmazás és a magyaros gondolkozás tudatosítása a fontos, a történeti és szónoki próza elhagyható. A gyakorlati életbe indulókat meg kellene tanítani a helyes újságolvasásra. A poétika legyen a *magyar ízlés* vagy *igény* tana. Kiindulási alap a magyar népköltészet lehetne, ez eposzok közül a Kalevala közelebb áll hozzánk a görög eposzoknál. Az irodalomtörténetben anyagrostálásra van szükség, a régebbi irodalomból csupán szemelvényeket tanítsuuk, rendszeresen csupán Csokonai óta. Követeli napjaink irodalmának tanítását is. — *Heger Flóris: Noteszrendszer.* A szerző szerint a notesz nem illik a ma iskolájába. A gyermekben felesleges izgatottságot kelt, munkakedvét elveszi; a mult időkre emlékeztet, amikor felelés és magyarázat volt. A munkaiskola belevonja a tanulót a munkába, nincs szükség külön felelésre. Sürgeti minden tanulóra nézve az érdemjegyek helyett a jellemnapló bevezetését! — *Pajer Lajos: Egységes tankönyvet az új kereskedelmi középiskolának!* A sokféle, különböző terjedelmű tankönyv a tanításban nehézségeket okoz. Egységes tankönyve kér az új iskolába, tankönyv-bizottság felállítását javasolja, ez szabja meg pontosan a terjedelmet, a tankönyveknek viszont több szerzője legyen. — *Eckerdt Elek: Gyorsírás- és gépírástanítási problémák.* Gyorsírástanításunk még nem érte el a kellő színvonalat. A multtal szemben haladás van, a versenyek azonban kedvezőtlen fényt vetnek a gyorsírásra. Hasznos tanácsokat ad az eredmény további javítására s az iskolai dolgozatok elbírálására. A gépírásban a vakírást követeli. — *Dr. Szirmai Gina: Kísérlet a német nyelv tanítási eredményeinek fokozására.* A német nyelv terén észlelhető eredménytelenség arra indította a Budapesti Kereskedelmi Akadémia alapítványi fiú és női felsőkereskedelmi iskola vezetőségét, hogy más módon tegye lehetővé a német közgazdasági nyelv fokozatos elsajátítását. Az első osztályból kiválasztotta a leggyengébbeket, a többi osztályból a legjobb tanulókat. Az első osztályúak a német nyelv legnehezebb elemeit gyakorolták, a többiek földrajzot, kereskedelmi ismereteket és kereskedelemtörténetet tanultak német nyelven. Mint egy ilyen csoportnak vezetője azt tapasztalhattam, hogy a tanulók nagy kedvvel vettek részt a beszélgetésben s szivesen tanultak tantárgyat idegen nyelven.

Dr. Verbényi (Veszelka) László.

The New Era, *May* **1937.**

A folyóirat e száma a szabad egyéniség és szabad társadalom kérdésével foglalkozik. Szociálpedagógiai vonatkozású cikkeket tartalmaz.

1. *Outlook tower.* Szabad egyéniség és szabad társadalom önkényes felosztásnak látszik, mert a társadalom nem lehet szabadabb, mint az azt alkotó egyedek összesége. Az egyén azonban szabadabb is lehet, mint ahogy azt a környezet biztosítani látszik. A szabadság szubjektív, az ára bizonyos korlátozásoknak önkéntes elismerése. A prosodia szabályainak megkötöttsége nagyobb lendületet adott a vers fejlődésének, mint a szabad vers, amely tagadásba vette a szabályok jogosultságát. A szabad társadalom is *rendet* jelent, melyet társadalom közösségében élő egyének józansága és jóakarata tart fenn. A nevelőknek az a feladata, hogy a gyermekeket a szabadság helyes korlátozásainak felismeréseire és elfogadására képessé tegyék.

A helyes állampolgári nevelés két alkotónak az eredője: neveljük a gyermeket arra, hogy boldogan és megelégedetten önönmaga maradhasson és mégis alkalmazkodjék a többség akaratához. Érzéseiben és gondolataiban legyen önálló és egyéni, tetteiben pedig maradjon mindig tagja a közösségnek. (Az ismertetett cikk a lap programmcikke.)

2. *Charles, M.: History and Citizenship.* XII. sz.—XIX. sz.-ig a nevelés összefüggő zárt rendszer volt. Ha idők folyamán változott is a rendszer tartalma, ha fel is váltotta a skolaszticizmust az empirizmus, a katolikus egyházban kifejezésre jutó világegységet az új egyházak megalakulása és különválása, a régi feudális nemzetköziséget a nemzetekre való tagoltság sokrétűsége, azért továbbra is mindig egy bizonyos rendszer maradt uralmon. A művelt ember átment egy bizonyos iskolázottságon, amely egy meghatározott intellektuális magatartást eredményezett. A XIX-ik század végén úgy látszott, hogy a humanisztikus ember-ideált felváltja a természettudományon nevelt embertípus, a gentleman of letters helyébe a man of science lép. Ez a típus tényleg köztünk van már, de mégsem szolgáltatta a kor típusát, miként a természettudományok sem a kor iskoláját. Ha a természettudományokat a kor iskolájának tekintenők, ez annyit jelentene, mint megtagadni letűnt nemzedékek humanisztikus hagyományait. Meg kell tehát találni a mult és jelen szintézisét. Ez nehéz dolog. Eddig tudomány és nevelő-oktatás külön-külön egységes egészet alkotott. Ma a tudomány rengeteg szakmára töredezett, a tanítás pedig a szakok összességére és a public school man kitermelésére irányul. A public school man nem lehet a demokratikus állampolgári nevelés ideálja. Ki kell valamit találni, ami a heterogén tárgyakat jobban összeolvasztja, mint az iskolai bizonyítvány az ott szereplő tantárgyak merev sorozatával. Az a keret, amely a tárgyakat mind magában foglalja, csak a történelem lehet: és pedig az a történelem, amelynek központjában az ember áll. A kőkorszakban épp úgy, mint a későbbi történelmi korokban a probléma mindig ugyanaz: *az ember viszonya a környezetéhez.* A történelem ilyen értelemben való tanulmányozása érleli meg az emberben a helyes kritikát és azt a szellemi felkészültséget, mellyel állást foglalhat a XX.-ik-század bonyolult problémáival szemben. Minden kornak megvan a maga nagy problémája, melyre az ember feleletet vár. A mai kor egyik nagy problémája a fajelmélet. (Racial theory of historical development). Az iskola feladata megadni azt a szellemi készséget, amely alkalmassá teszi az embert a felelet megadására. Ebben csak a történelem adhat támogatást, mert csak a történelem kötheti össze a mult és jelen szétesö elemeit egy összefüggő egészben, csak az adhatja meg a jövendő polgárának a társadalom organikus fejlődésében való hitet és az emberi ész hatalmában való bizalmat.

3. *Vivian Ogilvie: The history book and the Citizen.* A szerző a történelmi tankönyveket bírálja és — tiszteletreméltó tárgyilagossággal az angol történelmi tankönyvek hibáira is reámutat. Nagyon elítéli a túlzott nacionalizmust, amely még történelmi tények elferdítésétől sem riad vissza. A Waterloo-i csata angol, francia és német tankönyvekben oly eltérően van tárgyalva, mintha nem is azonos eseményről volna szó. Nagy hibája a történelmi könyveknek, hogy az egyes történelmi események erkölcsi elbírálásánál nem használnak egységes mértéket. A nemzetközi jog megsértését emlegetik és rablásnak minősítik a területszerzést, ha más nemzet hajtja végre, de, ha önmagunk tesszük ugyanazt, akkor a meghódítottak rossz adminisztrációja és alacsonyabb kultúrája a saját érdekükben indokolttá teszi a hódítást. Általában túlteng a politikai és katonai történelem és háttérbe szorul a művelődéstörténelem. A szerző szerint az ilyen könyvek helytelen irányba terelik az

állampolgári nevelést, mert nem ápolják a béke, szabadság és igazság eszméit, amire minden állampolgárnak törekednie kellene. Ezek az egymástól elválaszthatatlan ideálok jelzik az emberiség szellemi és erkölcsi haladásának mértföldköveit. (Igazság: Bacon, Galilei, természettudományok fejlődése — Szabadság: Rights of Man, francia forradalom, rabszolgaság eltörlése — béke: döntőbíróságok, népszövetség.)

4. *R. L. Hall: Economics and Citizenship.* A cikk a polgár gazdasági vonatkozású kötelességeiről értekezik. Az emberek anyagi sorsa a nemzeti vagyon állományától függ (Common stock of wealth). Minden polgár kötelessége a nemzeti vagyon növeléséhez hozzájárulni. Az egyéni jólét az általános jólét függvénye. Emberi méltóságánál fogva mindenkinek jogos törekvése megszerezni maga számára azokat az anyagi erőforrásokat, amelyek számára a megfelelő élet-standard megteremtését lehetővé teszik. Megelégedettség a szegénység nyomasztó hatása alatt elképzelhetetlen. Az egyén a nemzeti vagyon növeléséhez úgy járul hozzá a legjobban, ha azon a területen dolgozik, amihez legjobban ért: amiért őt a kapitalista államban a legjobban fizetik. Az államnak viszont oly gazdaságpolitikára kell törekednie, mely a termelés fokozását és a javak igazságosabb elosztását biztosítja. Az arányosabb vagyonmegoszlás a jólét potencialitásaiból nagyobb hányadot tud megvalósítani, mint az egyenlőtlen vagyonmegoszlás.

5. *Norman Bentwich: Education for Citizenship in Exile.* A cikk a politikai menekültek gyermekeinek iskoláztatási nehézségeit ismerteti. Ma politikai menekültek igen nagy tömegekben élnek külföldön távol hazájuktól. Részben a népszövetség, részben a befogadó nép kormányának a védelme alatt szervezték meg kisebbségi iskoláikat. Az emigránsok jó része teljesen beleolvadt már új hazája társadalmi kereteibe.

6. *Raymond B. Cattell: Intelligence and Citizenship.* A nevelő az egyetlen a művészek között, aki nem ismeri a gondjaira bízott nyersanyag természetét. Ebből az ismeretlen anyagból kell kiképeznie a jó polgárt a nevelés technikai módszereivel. A kiképzésre váró anyagnak vannak oly veleszületett öröklött tulajdonságai, melyekkel minden nevelőnek számolnia kell, ha az eljárás módszereiről helyesen akar dönteni. A lelki élet különböző megnyilvánulásai közül az *intelligencia* a szellemi életnek ama dimenziója, amely legjobban alá van vetve öröklött tényezőknek. Fontos annak a megállapítása, hogy mennyi része van a „mental capacity" kialakításában a természetnek és mennyi a mesterséges fejlesztésnek. Az utolsó húsz év pontos mérései és a statisztikai analizis eredményei azt mutatják, hogy a gyermek értelmességi foka (Quotient intellectuel) a környezet befolyásától függetlenül állandó marad és annak jelentékenyebb fokozása a leggondosabb mesterséges ápolással sem érhető el. A gyenge elméjű mindig megmarad gyengeelméjűnek. A legkülönbözőbb fizikai és szellemi légkörben élő gyermekek értelmességi hányadosa ugyancsak mindig azonos marad. Az értelem tehát átöröklött képesség. (Intelligence is largely inherited). A cikk azután azt kutatja, hogy milyen jelentősége van e ténynek az állampolgári nevelés szempontjából. Az iskola ma már nem Subject centred, hanem child-centred jellegű, azaz nem a tantárgy, hanem a gyermek áll a munkája középpontjában, mert mindenekelőtt a gyermek hajlamait (desires), érdekeit (interests), és képességeit (capaticies) szolgálja ki. Nemcsak a kísérleti magániskolákról mondható ez el, hanem még a nyilvános iskolák is messze haladtak már ebben az irányban. Az elemi iskolákban pl. az értelmesség fokai szerint A-B-C csoportba osztják a tanulókat és ennek megfelelően módosítják a tantervet (curriculum) is. Míg a C

csoport csak a konkrétumoknál marad, addig az A csoportnak lehetővé teszik a tárgyak elvontabb és tágabb értelemben vett tanulmányozását. A nemzetnek érdeke, hogy minél több *A* típusú polgára legyen. Vagyis, hogy a polgárok mindegyike minél magasabb értelmességi hányadost képviseljen. Az értelmességi fok azonban a születési arányszámokkal is kapcsolatban áll. Az Eugenic Society társadalmi működésének egyik érdeme, hogy először mutatott rá arra a nagyfontosságú kérdésre, hogy a sokgyermekes családokban a gyermek értelmességi hányadosa általában alacsonyabb fokot mutat, mint a kisebb családokban. A demokratikus nevelés szabad, önálló ítéletű és szociális érzékű állampolgárokat kíván nevelni. Minthogy ez a független kritikai képesség inkább átöröklött tényezőktől függ, mint nevelői módszerek sikeres alkalmazásától, mindenekelőtt társadalmi téren kell megteremteni azokat a feltételeket, amelyek az élet-standard emelésének a segítségével a sokgyermekes alsónéprétegek gyermekei értelmiségi fokának az emelkedését eredményeznék. A szabad elhatározásra képtelen vagy gyengeelméjű egyéneket felügyelet alá kellene helyezni, bizonyos esetekben a sterilizáció sem mellőzhető. Csak az öntudatos társadalmi munka járulhat hozzá a nép szellemi és erkölcsi nívójának emeléséhez.

Dr. Németh Sándor.

Pour l'Ere Nouvelle, No 126. Mars-Avril 1937.

1.) *A Nieto — Cavallero: Le renouvellement d'un peuple par l'Education.* A szerző beszámol a New Education fellowship cheltenhami kongresszusán az École nouvelle bevezetéséről Columbiában. Columbiában az új nevelés a geográfiai keretben, a nép társadalmi összetételében és nemzeti idealizmusában találja igazolását. Columbiának 9 millió lakósa egy millió km²-en él; ez Belgium lakosságának felel meg, 33-szor nagyobb területen. Az országban évszakok nincsenek, a hőmérséklet csupán a tengerszín feletti magasságtól függ. A főváros Bogota, 2600 m magasban örök tavaszban él. Alacsonyabb, illetőleg magasabb fekvésű helyeken pedig örökös a nyár, illetve a tél. A földrajzi szintézis mellett ott van a faji szintézis is. Columbia népe a fehérek és indián faj keveréke és e fajl szintézis magyarázza meg népének mélyen emberi és demokratikus szellemét. A földrajzi és társadalmi adottságok indokolják a pedagógia terén az ország mai nevelési rendszerét, amelynek bevezetése az egész nép újjászületését eredményezte. A cikk elmondja, hogy miképen kezdődött ez a nevelési mozgalom Columbiában. Először a főváros közelében alapítottak 20 gyermekkel egy kísérleti elemi iskolát. „Liberté és „gâité" érvényesült ebben az iskolában. A gyermekek kirándulásaikon megismerték az egész országot, megfigyelhették a nép életét. Ma ennek az iskolának volt növendékei orvosok, ügyvédek, mérnökök, tanárok, mind lelkes hívei az új nevelési eszméknek. Befolyásukra lassanként több hasonló magániskola létesült, végül pedig a nyilvános iskolák is átvették az új rendszert. A tanítás központjában a Centres d'intérêt módszere áll, amely ma már kötelező az ország összes iskoláiban. Olyan országban, ahol az ember 3—3 órai utazással a hideg éghajlatból a meleg éghajlatba juthat, közben tanúja lehet a természet legkülönbözőbb színjátékainak, közvetlenül láthatja a hideg klima termékeit (gabona, burgonya), a mérsékelt égövét (kávé, tea) vagy a meleg égövét (cukornád, gyapot), nem adhatók az iskolának olyan merev programmtípusok, amelyek előírják, hogy a gabona tanulmányozandó az első hónapban stb. Mindig a környezetet kell tanulmányozni, az oktatásnak egyetlen központi ideája: a Centre d'intérêt. Ennek a

módszernek négy évre felosztott programmja a következőképen alakul. 1. Család és iskola. 2. A falu. 3. A vidék. 4. Az ország. (A családi otthon tanulmányozásával kapcsolatban pl. megfigyelik a lakóháznak építését, a fának feldolgozását a bölcsőtől a sírig. A fa mint centre d'intérêt szerepel és tágítja a gyermek ismerethorihorizontját.) A régi tanítóképzők helyét elfoglalták a 6 évfolyamú új képzők, melyet „Centres d'informations"-nak neveznek. Ezek az iskolák a tanításra alkalmas környezetükkel nevelik az új oktató generációt. Minthogy az iskolák a városokon kívül, gazdasági telepeken vagy majorokban vannak elhelyezve, a jelöltek kitűnően megismerhetik a túlnyomórészt földművelő országnak egész gazdasági életét. Ennek az életre való nevelésnek legmegfelelőbb neve Education integrale.

2. Dr. Nelly Tibout: Méthodes Therapeutiques d'orientation pédagogique in Hollande.

1927-ben megindult Hollandiában egy társadalmi mozgalom neveléslélektani gyógyklinikák létesítése céljából. (Cliniques d'orientation pédagogique.) Jogi és orvosi körök egyaránt szorgalmazták ily intézetek létesítését. 1929-ben megalakult az első Amsterdam-ban, azóta még öt létesült és pedig Rotterdam, Hága, Leyden, Haarlem és Utrecht városában. Diagnostika szempontjából ezekben az intézetekben a következő típusú gyermekek kerültek megfigyelés, illetve kezelés alá. 1. A gyermekben nincsen semmi abnormalitás, ellenben bizonyos társadalmi tényezők okoznak nála lelki zavarokat. 2.) A gyermek lelki zavarai ugyan a környezetből származó, de már lélektani okokra vezethetők vissza. 3.) A gyermek neuropathique természetű. 4.) A gyermeknél fizikai természetű konstituciós tényezők képezik a rendellenesség főokát (pl. egy súlyos betegségnek hatása vagy az érzékszervek fogyatékosságai) 5.) A gyermek múló zavarokkal küzd, amelyek normális gyermek életében is előfordulnak az első és a második pubertás korában, ezek tehát normális nehézségek. Az intézetek kitűnő szakemberek vezetése mellett a gyógyítás terén nagyon szép eredményeket értek el. A cél nem az, hogy tudományos laboratóriumi munkát végezzenek, hanem elsősorban szociális téren akarnak használni. Azt kutatják, hogy a tudomány eredményei miképpen fordíthatók a társadalom javára: működésük tehát a legnemesebb „service social."

3. M. L. Cazamian: Comission internationale pour la préparation des professeurs.

William Mc Clelland elnökletével 1936. augusztusában megtartott cheltenhami kongresszus a tanárképzésre vonatkozólag kimondta, hogy az oktatónak, — akár elemi, akár középfokú iskolánál működik — általános egyetemi műveltségre van szüksége. Azután ismernie kell a társadalom szervezetét és egyéni életfilozófiájának kell lennie. A kongresszus szükségesnek tartaná az egyetemi műveltség, szakképzettség és technikai készség megadására irányuló, tehát három síkon mozgó tanárképzésnek egységes megszervezését. Az elemi és középfokú iskolák tanárképzése legalább részben egyesíthető lenne. A lélektan elméleti tanulmányozása nem elegendő. A tanárnak igazi lélektani intuiciótól áthatva, meleg rokonszenvvel kell viseltetnie a tanítvánnyal szemben. Ezeknek a követelményeknek a fontosságára már a nice-i 1932. kongresszus is rámutatott. — A kongresszus avval a kérdéssel is foglalkozott, hogy a jövendő tanárok a meglevő iskolák vagy pedig az új iskola szempontjából legyenek-e kiképezve. E tekintetben nem lehetetlen bizonyos összeegyeztetése e két szempontnak. Wallon professor azonban sokkal többre becsülné az elméleti módszernél azt, hogyha lélektani laboratóriumok és kísérleti iskolák felállításával oldanák meg a tanárképzés problémáját. A nevelés története és a kísérleti pedagógia

mutatják a célhoz vezető utat. Külön bizottság foglalkozott az általános egyetemi műveltség és a technikai készség megadására vonatkozó tanulmányok összeegyeztetésével a középfokú iskolák tanárainál. Rámutatott arra, hogy nagyobb és szorosabb kapcsolat létesítendő az egyetem és a tanárképző intézet között. Franciaországban, Belgiumban és Columbiában az egyetemi fokoknak az elnyerése még legutóbb is teljes jogot adott a középiskolákban való működésre. A nélkül, hogy magasabb kultúrának az előnyeit tagadásba vennők, még is szükséges az oktatói hivatásnak megfelelő technikai szakképzés biztosítása. Tanárképzőintézetekre tehát szükség van. — Az elemi iskolai tanítók képzésével kapcsolatban hangsúlyozták a magasabb műveltség követelményeit, amelyet az egyetem ad meg. Ezenkívül kapcsolatban kell maradniok az élettel. A tanítóképzés csak akkor lesz eredményes, ha a magasabb egyetemi képzés után két-három évre terjedő megfelelő szakszerű előkészítés következik. A tanítónál azonban még fontosabbak a jellembeli kvalitások, a jelölteket tehát gondosan kell kiválasztani.

4. E Seclet-Riou: La liaison de l'École maternelle et de l'école primaire élémentaire.

A szerző az óvoda és az elemi iskola tanítási módszereinek egyesítésével foglalkozik (Liaison pédagogique). Erre szükség van, mert a nevelő munka sikerének egyik feltétele az, hogy az elvekben állandóság, a végrehajtásban pedig következetesség érvényesüljön. E két tényezőnek a hiánya az értelmi és erkölcsi nevelés területein egyaránt komoly zavarokat okozhat. Ma az óvoda és az elemi iskola között a módszer szempontjából oly nagy a szakadék, hogy az elemi iskola sokszor megakasztja azokat a fejlődési folyamatokat, melyeket az óvoda sikerrel megindított, elhanyagolja olyan készségek továbbfejlesztését, amelyeket az óvoda nagyra becsült. (Ének, rajz, kézügyesség) Erkölcsi téren is tapasztalható az értékek átértékelése. Ami a gyermeknek dicsőséget szerzett az óvodában, mint az öntevékenység spontán megnyilatkozása, az elemi iskolában büntetést von maga után, mert ott azt fegyelmezetlenségnek minősítik. Hasonló jelenségek megzavarják a gyermek gondolkodását, felborítják fejlődő logikájának rendjét. A kisdednevelés elveinek és módszereinek lélektani mélységei iránt még mindig kevés megértő fogékonysággal találkozunk Montessori és Decroly tudatában voltak annak, hogy a nevelő munka már az óvodában kezdődik és az óvodában elért eredményeket nem szabad később lerombolni: a saját iskoláikban épen ezért megvalósították a két iskolatípus között az egységes módszeres eljárást. A cikk a továbbiakban az individuális és kollektív munka méltatásával foglalkozik.

Dr. Németh Sándor.

VEGYES

Beszámoló az egyesület makói ván dorgyűléséről és kiállításáról.

A Magyar Nevelők Egyesülete november 6-án tartotta Makón tanügyi kiállítással egybekötött ezévi második vándorgyűlését, melyre szépszámmal jöttek össze Délmagyarország nevelői rendjének tagjai.

A tanügyi kiállítást dr. Kisparti János tankerületi kir. főigazgató nyitotta meg a város közönsége és nagyszámú pedagógus jelenlétében. A kiállítás két iskolában, a polgári leányiskolában és a mellette fekvő szegedi utcai elemi iskolában kapott helyet. A polgári leányiskolában, az állami gimnázium, a felső-

kereskedelmi iskola, a polgári iskolák és a mezőgazdasági iskola, összesen hét intézmény állították ki anyagukat, míg az elemi iskolák kiállítása a szegedi utcai állami elemi iskola földszintjének 5 termében és folyosóján helyezkedett el. Egy-egy teremben tehát legalább két iskola kiállítását kellett elhelyezni. Ha meggondoljuk, hogy egy-egy iskola máskor csupán a maga rajz-kézimunka kiállítása számára vesz igénybe egy termet, amely rendszerint az iskola legnagyobb, rendelkezésre álló terme, akkor máris tudjuk, hogy a kiállítási helyiségek nem voltak elegendők mindannak az anyagnak befogadására, amelyet az iskolák bemutathattak volna. Maga a rendelkezésre álló idő is elég rövid volt s így a kiállítás minden siker ellenére se azt adta, amire a kiállító pedagógusok képesek lettek volna.

A kiállítás általános képe a lehető legjobb benyomást tette minden szemlélőre. A célkitűzések között fontos helyet kapott az is, hogy a nevelő munkája együtt szerepeljen a növendékével.

A nevelők túlzott szerénységből a legtöbb esetben a munkájukat még névvel sem látták el, s így alapos helyzetismeret és sok kérdezősködés kellett egy-egy nyilvánvalóan tanári, vagy tanítói munka szerzőjének megtudakolásához.

A nevelői érdeklődés elsősorban a felé az iskola felé fordult, amelynek a nevelő közvetlen munkása. Kitűnő grafikonokat láthattunk az iskolák életéből a közép- és középfokú iskoláknál, amelyek bemutatták az iskolák benépesedését, a szülők foglalkozása szerinti megoszlását, a tanulmányi eredmények alakulását, a növendékek egészségügyi adatait, amelyek közül nem egy olyan részletes volt, hogy százalékosan mutatta ki a lúdtalpas, rövidlátó vagy gerinc-elferdüléses tanulók számát. Egy grafikon a Cser-féle vizsgálatok alapján a tanulók figyelem-elfáradásának mértékét mutatta be a különféle korcsoportokban és a tanulási időegység végén, ismét másik a leggyakrabban előforduló helyesírási hibákat ábrázolta osztályok és hibacsoportok szerinti kimutatásban. Volt grafikon a tanulók testmérési adatainak az országos átlaggal való összehasonlításáról és még sok más, az iskola életének megismerésére vonatkozó vizsgálatról.

A gimnázium kiállítási anyagában Párkányi László tanár újszerű és rendkívül ötletes szemléltető eszközöket mutatott be a számtan tanításával kapcsolatban. Meg kell emlékeznünk arról a képsorozatról is, amit Buday Géza tanügyi főtanácsos szövegéhez az intézet egyik tanára fotografált az iskola és az internátus életéből. Láthatott a közönség művészemberek alkotásaiból is szép számmal.

Azonban a nevelői érdeklődés nem áll meg az iskola határain belül, amint azt a nevelői munka megmutatta. Láttunk szemléltető ábrákat Magyarország földbirtokviszonyainak bemutatásáról, amely azt mutatja, hogy a legnehezebb mai kérdések is foglalkoztatják nevelőinket, láttunk a külkereskedelmi forgalomra, a mezőgazdasági és ipari cikkek termelésére, termelési helyének megoszlására vonatkozó hallatlanul lelemények és szemléltető rajzokat, sőt helyet kapott a tanári munkák között az energiagazdálkodásnak néhány nagyon időszerű kérdése is. Meg kell emlékeznünk a kiállítás anyagából dr. Vidacs Aladár tanár új oktatófilmjeiről is, aki nagy rátermettséggel és pompás meglátással fotografálja a rábízott feladatokat.

A nevelői érdeklődés önzetlenségére jellemző, hogy csupán egy három táblából álló statisztikai táblázatot láttunk, amely a tanárok és tanárnők szociális kérdéseire vonatkozott. Ez a három tábla azt mutatta be, hogy ma a 34 éven alóli tanároknak csak kis része

rendelkezik 5 évnél hosszabb szolgálati idővel, tehát nagyon későn kerül állásba és ha állásba kerül is, csak nagyon későn jut olyan helyzetbe, hogy meg is nősülhessen. Ennek következtében nagyon sok a nőtlen tanár, sok a gyermektelen tanári házasság és a gyermekáldás a tanári házasságokban ma már olyan kevés, hogy 1000 tanári házasságra csupán 1640 gyermek jut. A nevelők szociális kérdéseinek és helyzetének vizsgálata tehát egyelőre alig foglalkoztatja nevelőinket, pedig ennek feltárása nélkül bizonyos tekintetben közoktatási politikánk is sötétben tapogatózik.

Külön kell megemlékeznünk a makói és Makó környéki *tanítóság kiállítási anyagáról*. Ennek a minden dícséretet megérdemlő anyagnak az elkészülése a tankerületben rendezett pedagógiai szemináriumokon kezdődött meg, amikor az volt a megbeszélés tárgya, hogy a tanító hogyan járulhat hozzá iskolájának szemléltetőeszköz gyarapításához gyűjtéssel, vagy méginkább egyes szemléltető eszközök elkészítésével.

A kiállításon a makói iskolákon kívül a vidéki iskolák is nagy számban vettek részt, a nagy távolság, a szállításokkal járó költségek fedezetlen volta miatt azonban csak előre kiválogatott anyaggal. Meg kell emlékeznünk a kiállításnak otthont adó szegedi utcai állami iskolán kívül a makói Deák Ferenc utcai, Bajza utcai állami iskolákról, a makói külterületi körzetről, a kiszombori, csanádpalotai, pitvarosi, mezőhegyesi, alsókamarási, kunágotai, pusztaottlakai, bánkút-rózsamajori, deszki, mezőkovácsházai, battonyai és nagylak-kendergyári állami elemi iskoákról. A felekezeti iskolák közül a makói róm. kat., a csanádalberti ág. h. ev. és a földeáki róm. kat. iskola tűnt ki nagy és kiváló anyagával.

A cél az volt, hogy tantárgycsoportok szerint mutassák be azokat a tanítók által készített és gyűjtött szemléltetési eszközöket, melyekkel a mai módszeres eljárást szemléletessé, a megértést könnyűvé és élvezetessé tehetik. A kiállításon bőséges anyag volt az írvaolvasás és hangoztatás, az I—IV. osztályos beszéd- és értelemgyakorlat, a III—VI. osztályos természetrajz, gazdaságtan és háztartástan ismereteinek, valamint földrajzi anyagának szemléltetésére, sőt még a bonyolult helyesírás és nyelvi magyarázatok megkönnyítését szolgáló eszközökből is bőséges kollekció volt. Dicséretet érdemel a kiállított sok kézzel rajzolt térkép, miniszterileg is engedélyezett számolási segédeszköz és készülék, hangulatos tanítói rajz és a valóságot megközelítő falusi házat és udvart szemléltető készítmény.

Az ifjúság munkájáról szintén dícsérettel kell megemlékeznünk. Minthogy a kiállítás előkészítésére mindössze egy hónap állt rendelkezésre, természetesen új munka alkotása sok nehézségbe ütközött. Különben is az iskolák tanmenetei még alig jutottak túl október végén a kezdet nehézségein. A kiállítás anyagában így szép számmal került korábbi évek anyagából, különösen a leányiskolák kézimunka anyagából. Bámulatos az a készség, ügyesség, ízlés és leleményesség, ami például a leányiskolák növendékeinek munkáiban megnyilatkozik. A polgári leányiskola, sőt az elemi iskolák kiállítási anyaga megdönthetetlen bizonyítéka annak, hogy nevelőink milyen nagy szeretettel karolják fel a népművészetet. A kiállítás anyagában feltalálható sok magyar vidék népművészete. Nagyon sok olyan tárgy is szerepelt a kiállítás anyagában, amely egy-egy tantárgy anyagának szemléltetését szolgálja és amiket a növendékek nevelőik vezetése mellett maguk készítettek. Ezeknek anyaga az iskolatípusok és szaktárgyak szerint igen sokrétű, felsorolásuk és

méltatásuk szinte lehetetlen. A felsőkereskedelmi iskola kiállítási anyagában nagy szerepet játszott a könyvviteltannak és levelezésnek, valamint sokszorosításnak egészen korszerű ábrázolása, az áruismeret, a vegytan, a földrajz jutott még nagy szerephez, az előbbi kettő ügyes gyüjteményekkel, az utóbbi korszerű kérdések felvetésével és ábrázolásával, amelyek általában ismeretlenek a nagyközönség előtt.

A makói iparostanonciskola és mezőgazdasági iskola szintén arról a komoly munkáról tanúskodnak, amivel lépten-nyomon találkoznia kellett a kiállítást látogató nagyközönségnek is. Kellemes meglepetésül szolgáltak azok a szakrajzok, készítmények, amelyeket a különböző iparágak tanulói készítettek. Hasonlóan csak elismeréssel említhetjük meg a gazdasági iskola szép anyagát, különösen befőttgyüjteményét, amelynek receptjeit a jelenlevő tanárnő a nagyközönségnek is szívesen rendelkezésére bocsátotta.

A gimnázium ifjúságának Aero-Köre repülőgép modelleket állított ki, amelyeket ők maguk készítettek. Szerepelt egyik VII. osztályos tanuló két képpel és két szoborral, melyek komoly tehetségre mutattak.

A kiállítás hatalmas anyagának megtekintése után a nevelők a vármegyeházára vonultak, ahol 11 órakor megkezdődött *a vándorgyűlés*. Az ünnepélyt *dr. Nikelszky Jenő* polgármester nyitotta meg. Beszédében a Felvidék visszacsatolásáról emlékezett meg, majd a nevelői munka lehetőségeit és értékét fejtegette. Végül Makó város nevében köszöntötte a Magyar Nevelők Egyesületét és a megjelent délmagyarországi nevelőket.

Dr. Belle Ferenc, a szegedi zeneiskola igazgatója művészi hegedűszólójával *dr. Magyarinné Veszténvi Gizella* zeneiskolai tanárnő hivatott kíséretével nagy tetszés közben hangzott el.

Utána *dr. Kisparti János* tankerületi kir. főigazgató beszélt *Nemzeti műveltségünk értékéről*. A főigazgató is megemlékezett előadása elején a Felvidék visszacsatolásának történelmi jelentőségéről, amely az igazságnak és tudományos felkészültségnek diadala volt, tehát szellemi értéke van. Az igazság és felkészültség szellemi érték, a nevelők a szellemi értékek megvalósításáért küzdenek, tehát mindenképen helyes, ha a szellem emberei a nagy nemzeti ünneplésben a maguk külön ünnepében is hangsúlyozzák a szellem diadalát. Ezután a nemzet és a műveltség értékfogalmait fejtette ki, bemutatta azoknak alkotójegyeit, s ezekből viszont a nemzeti hagyományok e jét vezette le, amelyre a nemzeti öntudat és nemzeti szolidaritás épül. Az előadás maga bizonysága volt a szellem legtisztább értékének, kristálytiszta logika, szilárd felépítés, világos következmény: a nemzeti öntudatra, önismeretre, hagyományokra épülő nemzeti szolidaritás megvalósítása, mint nevelési cél.

A főigazgató előadása után *dr. Ravaszné Matolcsy Margit* énekművésznő *dr. Gyenge Miklós* zongorakíséretével előadott megkapóan szép magyar dalaiban gyönyörködött a vándorgyűlés közönsége.

Dr. Diószeghy András kereskedelmi iskolai igazgató a *nevelő és a társadalom* viszonyát fejtegette hasonlatokban és szép képekben gazdag előadásában. Rámutatott azokra a súlyos problémákra, melyek a társadalom és a nevelő között a gyakorlatban lépten-nyomon felbukkannak.

Végül *dr. Várkonyi Hildebrand* egyetemi tanár, egyesületi elnök megköszönte a szereplőknek, rendezőknek és vendéglátóknak mindazt a fáradtságot, amivel a vándorgyűlés sikerét előmozdították. Javaslatára a vándorgyűlés hódoló táviratot küldött a Kormányzó

úrnak, üdvözlő táviratot dr. Imrédy Béla miniszterelnöknek és gróf Teleki Pál közoktatásügyi miniszternek.

A rendkívül magas színvonalú ünnepség résztvevői társasebéden vettek részt, amelyen az egyetlen pohárköszöntőt *dr. Kászonyi Richárd* főispán mondotta Magyarország Kormányzójára.

Az összegyűlt nevelők délután Makó város kultúrintézményeit tekintették meg, majd végignézték dr. Vidacs Aladár gimnáziumi tanár, a magyar filmoktatás egyik jeles aktív munkásának több új oktatófilmjét.

A makói pedagógusnap a legkézzelfoghatóbb bizonysága annak a mindjobban megvalósuló nagy gondolatnak, mely a magyar nevelőket egyformán egy táborba akarja összehozni.

Ennek a magyar nevelői rendnek szüksége is van a maga munkájának minden vonalon való elismertetésére, s akik Makón jelenvoltak a vándorgyűlésen, azok látták is, hogy ennek a törekvésnek nincs hathatósabb eszközet az ilyen kollektív megnyilatkozásoknál.

Köszönettel említem meg, Dr. Nagy Sándor kir. tanfelügyelő, Molnár K. Lajos és Glósz Ferenc tanár urak nevét, akik jegyzeteikkel beszámolóm anyagát szolgáltatták.

Téglás I. Béla

A Magyar Nevelők Egyesületének Középiskolai Szakosztálya nov. 23-án tartotta első ülését ebben a tanévben.

Az ülés színhelye az áll. leánygimnázium volt és ugyaninnen kerültek ki az előadók is: dr. Soós Paula és dr. Lőrincz Jenő, az intézet igazgatója.

Az előadáson dr. Kisparti János tanker. kir. főigazgató, az Egyesület díszelnöke és dr. Várkonyi Hildebrand egy. tanár, az Egyesület elnöke is megjelent.

Az ülés első részében a *sztereoszkopikus szemléltetéssel* foglalkozott Soós Paula tanárnő. Elmondotta, hogy a helyes térszemléletre mennyire szüksége van katonának, mérnöknek, geografusnak, matematikusnak egyaránt. Az iskolai oktatásban már sok régi törekvéssel találkozunk ennek elérésére, így pl. azzal, hogy a növendék kezébe adjuk a kockát, a hengert, stb., sőt vele készíttetjük el a testeket. Azonban az összes szükségletek így nem elégíthetők ki. A következő eszköz volt a sztereoszkopnak nevezett prizmás szemüveg, amellyel a két szem állásának megfelelően készített két felvételt nézve a térben kidomborodva láttuk a lefényképezett tárgyat. Ez egyrészt nehezen kezelhető, másrészt előállítása meglehetősen költséges.

Az összes követelményeknek legjobban megfelelő eszközt Dove és Rollmann készítették 1856-ban. Henri Richard tökéletesítette és 1912-ben mutatta be a cambridgei V. Mathematikai Kongresszuson. Ő is két képet készített a tárgyról, az egyik a bal szemünkben, a másik a jobb szemünkben keletkező kép a tárgy egyazon helyzetében. A két kép különböző színű, a két szín egymásnak fénytani kiegészítője, pl. piros és zöld. Ha ezt a kettős ábrát pl. piros szemüveggel nézem, akkor a piros kép elmosódva, a zöld tisztán látszik. Zöld szemüveggel a jelenség felcserélődik, ugyanis minden átlátszó anyag a saját színét elnyeli, a kiegészítőjét pedig átbocsátja. Ha tehát az említett ábrán a bal szemmel látott kép piros, a másik zöld és a bal szememre zöld szemüveget teszek, akkor bal szemembe pontosan az a kép jut el, amelyik akkor, amikor a térben látom a tárgyat. Hasonló az eset a jobb szememmel, ha arra piros szemüveg kerül. Mindegyik szememben tehát egy-egy kép keletkezik, mindegyik pontosan úgy, mint a térben látott tárgyról; minden megvan tehát ahhoz, hogy a két kép agyamban pontosan úgy egye-

süljön, mint a térbeli látás esetében. A látott kép sem színes többé, hanem fekete.

Az eszközt Németországban tették alkalmassá arra, hogy az oktatásban a legszélesebb körben használhassuk. A képeket úgy készítették el, hogy a padban ülő normális növésű gyermek a pad lapján látja jól. A megfelelő szemüvegek papírból is készülhetnek. Azok a képek, amelyeket a növendéknek iskolai tanulmányai folyamán be kell mutatnunk, egy füzetben elférnek, tehát minden gyermek megszerezhetí magának.

Az előadó a képeket kivetítette és a hallgatóságot saját készítésű szemüvegekkel látta el. A szemüveg előállítási költsége kb. 1 fillér. Itt két hiba volt: az egyik, hogy a vetítés folytán előálló távolság viszonyok nem voltak mindenki számára megfelelőek, a másik pedig, hogy a szemüveg színei nem egyeztek pontosan a rajz színeivel. Mindezek ellenére is szépen kidomborodtak az ábrák, amikor pedig a képeket az előírt helyzetből, a hozzájuk való szemüveggel néztük meg, azok a teljes plaszticitással jelentek meg előttünk. Megértjük teljesen az előadó tanárnő növendékét, aki — tanárnője szerint — felkiáltott, mikor a képet meglátta.

A második előadó, dr. Lőrincz Jenő *Történetszemléletre való nevelés* címmel értekezett.

Hogy a közelmult sorsdöntő napjaiban a magyar közönség egyáltalán nem tudott eligazodni és felült a legképtelenebb híreknek is, annak oka az, hogy még középosztályunk legnagyobb része sem rendelkezik megfelelő történetszemlélettel. Ebben pedig a középiskola a hibás. Hibás, mert hosszú évtizedek óta nem vértezte fel növendékeit azzal a helyes történetszemlélettel, amelyre kint az életben is biztosan támaszkodhatnának. Még vezető régegünk is országunkat a világ közepének tekintette, hibáinkat pedig elkendőzte, 30 milliós magyarságról álmodozott, amikor népünk milliói megélhetés híján kivándorolni voltak kénytelenek. Pedig hozzá kell szokni a gondolathoz, hogy csak a csonka haza lehet az a realitás, ami a kezünkben van, tehát minden regeneráció kiinduló pontja.

A következőkben azután a helyes történettanítás irányvonalait ismertette.

Be kell vésni a gyermek tudatába, hogy a nemzet élete időn és téren belül ugyan, de örök és csak önmaga pusztíthatja el magát. A helyes hősszemléletre is rá kell nevelni az ifjúságot. Nemzeti hőseink nem félistenek, hanem közülünk való gyarló emberek, akik éppen azért nagyok, mert győzni tudnak a gyarlóságaikon. „Az egyedül vagyunk" gondolatnak is helytelen értelmezését tanították — ez sem helykeségre, sem sötét pesszimizmusra nem vezethet, hanem önállításra és belső erőink teljes kibontására. A nemzeti egységnek, mely még a szétszakítottságban is — legalább is mint forró vágy — mindig élt, kihangsúlyozása és a szabadságideál helyes értelmezése szintén döntő jelentőségű a történettanításban. Az elveszett szabadságért mindig bátran harcoltunk, de a béke meglevő szabadsága mindig tétlenségbe süllyesztett minket. Elhatározásokra gerjesztő meggondolás ez!

Végül az ideális történettanár portréját rajzolta meg az előadó. Legyen a mult tudós ismerője, de a jelen ütőerén is tartsa rajta a kezét, legyen sovén és europair egyben, tudja és merje bevallani, hogy centrum nem vagyunk, de ennek ellenére érték vagyunk és történeti hivatásunk van fajunk jövőjének szolgálatában.

Az előadás nagy értéke az előadó osztatlan történetszemlélete- mint ahogy

azt dr. Karl János alelnök is megállapította.

m. i. és ifj. T. B.

A nevelők brüsszeli békekongresszusa.

A nevelők brüsszeli békekongresszusa 1937 szeptemberében hozott határozatait a francia nevelők szindikátusa magáévá tette, sőt azt a francia nemzetnevelésügyi miniszter, Jean *Zay* is elfogadta.

A kongresszus 5 főpontba foglalta össze követeléseit.

I. — *A könyvrevizió.* Az egyetemeknek és az akadémiáknak ajánlatos, hogy propagálják karaikon a békére való nevelés gondolatát; követelik a jelenleg elemi iskolákban használatban lévő tankönyvek revizióját; az évvégén ajándékba adandó és ifjúsági könyvtári könyvek között is selejtezés hajtandó végre; követelik olyan szerzők és kiadók támogatását, akik a béke és a nemzetközi együttműködés gondolatát ápolják.

II. — *A nemzetközi szervezetek működésének és céljának ismertetése.* Ezt körirat alakjában vélik elérhetőnek, amelyet a legkülönbözőbb korú tanulókkal a rendes tanmenet keretében kell ismertetni.

III. — *A tárgyilagos történelemtanítás.* Az 1935 novemberében Párizsban összejött német és francia történészek határozatainak kiadása és ismertetése.

IV. — *A katonai kiképzés.* Az iskola mentesítendő minden katonai jellegű manifesztációtól; a testnevelés kizárólag a nemzetnevelésügyi miniszter hatáskörébe tartozzék.

V. — A különböző nemzetiségű *ifjúság egymással való érintkezése.* Erkölcsileg támogatandók azon egyesületek, melyek a nemzetközi ifjúsági érintkezéseket mozdítják elő. Ennek eszközei a nemzetközi diáklevelezés, táborok, szünidei tanfolyamok, diákszervezetek, egy idegen nyelvnek kötelező tanítása az alsófokú iskolák utolsó éveiben és az iparostanonciskolákban az idegen nyelv az eszperantóval is helyettesíthető.

(A francia nyelvű École Liberatrice-ből.) *ga.*

Hibaigazítás. F. évi 4-6. számunk 203. oldalan, a második bekezdés utolsóelőtti képlete helyesen így hangzik:

$$a+b^{n-1}.\ (a+b) = (a+b)^n$$

Árpád nyomda nyomása. Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM.

Oldal

BODA ISTVÁN: A személyiség fogalmának jelentősége — — — — 397
RÓDER PÁL: Szemléltetés a nevelő iskolában — — — — — — 411
CSANÁDY SÁNDOR: A közvetlenség új elmélete a középiskolai nevelésben 419
ÉBER JÁNOS: A kezdő tanár a diákok között — — — — — — 425
VAJDA LÁSZLÓ: Gondolatok a latin irodalom tanításáról — — — — 431
STRAUSZ ANTAL: A mennyiségtani példák tanításáról — — — — 444
BABICZKY EDE: Légoltalmi nevelés — — — — — — — — 449
BOGNÁR GYULA: Gárdonyi gyermekkori emlékeinek pedagógiai tanulságai 453
UHERKOVICH GÁBOR: Az egységes természetkép és az iskola — — 457

IRODALOM.

VÁRKONYI HILDEBRAND: A gyermekkor lélektana (*Boda István*); BARANYAI ERZSÉBET: A magasabbrendű értelmesség meghatározása és vizsgálatának módszere (*Pénzes Zoltán*); VÁRADI JÓZSEF: Széchenyi életlátása (*Visy József*); TÓTH ANDRÁS: Az erdélyi román kérdés a XVIII. században (*Visy József*); SZIKLAY LÁSZLÓ: Francia szellem és francia nevelés (*Hodinka László*); UNGÁR ELEMÉR: A magyarság a hazai német folyóiratok tükrében és MÁRKUS GÁBOR: A XIX. századi magyar neveléstörténeti irodalom bibliografiája (*kf.*); KRATOFIL DEZSŐ: A geometria tanításának vezérkönyve (*Babiczky Ede*): BUDAY GÉZA: Mérges (*Vajtai István*); BUDAY GÉZA: Krasznabecsei háború (*Vajtai István*); MÁTRAY FERENC: Kis diákok—nagy diákok (*Téglás J. Béla*) — — — — — — — — — — 461

LAPSZEMLE.

Kereskedelmi Szakoktatás (*Verbényi László*); The New Era (*Németh Sándor*); Pour l' Ere Nouvelle (*Németh Sándor*) — — — — — — — — 479

VEGYES.

Beszámoló a makói vándorgyűlésről (*Téglás J. Béla*); A Magyar Nevelők Egyesülete Középiskolai Szakosztályának ülése (*m. i.* és *ifj. T. B.*); A nevelők brüsszeli békekongresszusa (*ga.*) — — — — — — — — 486

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik július és augusztus hó kivételével minden hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő Tettamanti Béla, felelős kiadó: Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge u. 19. I. em.) minden hónap első és harmadik hétfőjén 5—6-ig. Jelen számunk ára 3 P.

SZEGED